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 — № 6 (135)

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. — № 6 (135). — 250 с. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X_2023_6_135. — EDN CVPXXU.

2023, № 6 (135). 500 экз.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

М. В. Груздев, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, доцент, ректор Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (главный редактор); ***М. В. Новиков,*** доктор исторических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора, ответственный редактор); ***Л. В. Байбородова,*** доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующая кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); ***Т. С. Злотникова,*** доктор искусствоведения, Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры культурологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); ***В. А. Мазилов,*** доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); ***Ч. Абрамсон,*** профессор Университета Стиллуотера, Оклахома, США; ***О. Н. Астафьева,*** доктор философских наук, профессор, директор Научно-образовательного центра «Гражданского общество и социальной коммуникации» ИГСУ РАНХиГС; ***В. В. Афанасьев,*** доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой геометрии и алгебры Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***В. Н. Белкина,*** доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***Т. И. Ерохина,*** доктор культурологии, профессор, и. о. ректора, Ярославский государственный театральный институт имени Фирса Шишигина; ***Л. А. Закс,*** доктор философских наук, профессор, ректор Гуманитарного университета, г. Екатеринбург; ***А. В. Золотарева***, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***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. Макеева,*** доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики преподавания филологических дисциплин Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***С. А. Никольский,*** доктор философских наук, главный научный сотрудник, руководитель сектора философии культуры Института философии РАН; ***А. Б. Пермиловская,*** доктор культурологии, главный научный сотрудник Федерального исследовательского центра комплексного изучения Арктики им. академика Н. П. Лаверова РАН, г.Архангельск; ***Ю. П. Поваренков,*** доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***М. И. Рожков,*** доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, главный научный сотрудник Всероссийского центра художественного творчества и гуманитарных технологий, г. Москва; ***А. Э. Симановский,*** доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского***; Ю. Н. Слепко,*** доктор психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, декан педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***Е. И. Смирнов,*** доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математического анализа, теории и методики обучения математике Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***Р. Смит,*** профессор Университета Ланкастера, Великобритания; ***Л. Н. Сухорукова,*** доктор педагогических наук, профессор кафедры медицины, биологии, теории и методики преподавания биологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***И. Ю. Тарханова,*** доктор педагогических наук, доцент, директор института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***А. Ю. Тихонова,*** доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой философии и культурологии Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова; ***А. М. Ходырев,*** кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики, проректор по научной работе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***Н. А. Хренов,*** доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Государственного института искусствознания, г. Москва; ***А. П. Чернявская,*** доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***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 = athors_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. — № 6 (135). — 250 p. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X_2023_6_135. — EDN CVPXXU.
2023, № 6 (135). 500 pcs.

THE EDITORIAL BOARD

M. V. Gruzdev, doctor of pedagogical sciences, corresponding member of RAO; 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 cultural sciences, professor, acting rector, Yaroslavl state theater institute named after Firs Shishigin; ***L. A. Zaks,*** doctor of philosophical sciences, professor, rector of the Humanitarian university, Ekaterinburg; ***A. V. Zolotareva,*** doctor of pedagogical sciences, corresponding member of RAO, professor of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; ***E. I. Kazakova,*** doctor of pedagogical sciences, professor, head of the continuous philological education and educational management department of Saint-Petersburg state university; ***V. K. Kantor,*** doctor of philosophical scences, professor, head of the international laboratory for researches of the russian-european intellectual dialogue of Higher school of economics, Moscow; ***K. V. Karpinsky***, doctor of psychology, professor, head of the Department of experimental and applied psychology, Yanka Kupala State university of Grodno, Grodno, Belarus; ***A. V. Karpov,*** doctor of psychological sciences, professor, corresponding member of Russian academy of education, Honoured scientist of the Russian Federation, Honoured worker of higher school of Russian Federation, head of the labour psychology and organizational psychology department, dean of the faculty of psychology of Yaroslavl state university named after P. G. Demidov; ***I. V. Kondakov,*** doctor of philosophical sciences, professor of the history and theory of culture department of Russian state humanitarian university, vice-chairman of the scientific council «History of world culture»; ***Kh. Lyuk,*** doctor of psychological sciences, professor of Hagen University, director of the Institute of Kurt Lewin psychology, Germany; ***S. G. Makeeva,*** doctor of pedagogical sciences, professor, head of the theory and ways of training philological disciplines department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; ***S. A. Nikolsky,*** doctor of philosophical sciences, a leading researcher, head of the sector of culture philosophy of the Institute of philosophy of the Russian academy of sciences; ***A. B. Permilovskaya,*** doctor of culturology, chief researcher of the federal research center of complex study of the Arctic region named after academician of RAS N. P. Laverov, Arkhangelsk; ***Ju. P. Povarionkov,*** doctor of psychological sciences, professor of the general and social psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; ***M. I. Rozhkov,*** doctor of pedagogical sciences, professor, Honored scientist of the Russian Federation, chief researcher of the All-Russian center for artistic creativity and humanities, Moscow; ***A. E. Simanovsky,*** doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of the special (correctional) pedagogics department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; ***Yu. N. Slepko,*** Doctor of psychological sciences, associate professor of department of general and social psychology, dean of pedagogical faculty of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; ***E. I. Smirnov,*** doctor of pedagogical sciences, professor, head of the mathematical analysis, theory and ways of training mathematics department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; ***R. Smith,*** professor of Lancaster University, Great Britain; ***L. N. Sukhorukova,*** doctor of pedagogical sciences, professor of the medecine, biology, theory and ways of training biology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; ***I. Yu. Tarkhanova,*** doctor of pedagogical sciences, associate professor, director of the institute of pedagogics and psychology of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; ***A. Yu. Tikhonova,*** doctor of culturology, associate professor, head of the philosophy and culturology department of Ulyanovsk state pedagogical university named after I. N. Uliyanov; ***A. M. Khodyrev,*** candidate of pedagogical sciences, head of the theory and history of pedagogics department, vice-rector for research of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; ***N. A. Khrenov,*** doctor of philosophical sciences, professor; leading research worker of the State institute of arts, Moscow; ***A. P. Chernyavskaya,*** doctor of pedagogical sciences, professor of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; ***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 theses are published for proceeding to the degree of doctor and candidate of sciences on the following scientific specialities: 5. 8.1. General pedagogics, history of pedagogics and education (pedagogical sciences), 5.8.7. Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences), 5.3.1. General psychology, personality psychology, psychology history (psychological sciences), 5.3.3. Psychology of labor, engineering psychology, cognitive ergonomics (psychological sciences), 5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital education environments (psychological sciences), 5.10.1. Theory and history of culture, art (culturology)

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

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

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

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

Mass media registration: The federal service for supervision of communications, information technology, and mass media
ПИ № ФС 77-75600 dated from 19.04.2019
Index in the all-Russian catalogue «Press of Russia» 83586
Conditions for the publishing article in the scientific journal
«Yaroslavl pedagogical bulletin»: http://vestnik.yspu.org/?page = athors_format

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

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научный журнал
Издается с 1994 года
№ 6 (135)-2023

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Коряковцева О. А. Модернизация системы профессионального развития научно-педагогических работников в условиях вуза 8

Нугуманова Л. Н. Наставничество в процессе профессиональной адаптации педагога: проблемные зоны и перспективы 18

Базикян С. А. Тенденции современного журналистского образования в условиях трансформирующейся медиасферы 27

Шустова Л. П. Самореализация обучающихся в образовательном пространстве кадетской школы-интерната 36

Ермаков А. М., Пчелкина А. К. Ленинградские студенты в Ярославском педагогическом институте (1941–1945 гг.): эвакуация из города на Неве и поступление в ЯГПИ 44

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Казачкова М. Б., Галимова Х. Н. Студенческий проект в процессе преподавания иностранного языка 53

Касаткина Н. Н., Тевс В. В. Оценивание медиативного аспекта коммуникативной компетенции студентов 62

Степанов В. Н., Старшова М. В. Дидактизация новых медиа и музыки при обучении русскому языку как иностранному (на примере ЦОО в Абиджане, Кот-Д'Ивуар) 72

Гао Шэнхан Профессиональные требования к преподавателю китайского языка: интерпретация «Международного стандарта учителей китайского языка как иностранного» 81

Воног В. В. Реализация системы иноязычной подготовки в процессе формирования профессиональной личности инженера 89

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Толочек В. А. Российская психология на рубеже тысячелетий: состояние, перспективы, «позитивы» и «негативы» эволюции 98

Мостиков С. В., Зотова О. Ю. Обзор концепций вынужденной немобильности в современной зарубежной литературе 112

Климанова А. В. Ментальная регуляция положительных психических состояний в повседневных и напряжённых ситуациях учебной деятельности 120

Мехтиханова Н. Н. Психометрическая оценка методики диагностики мудрости 132

Думнова Н. И. Вторичная языковая личность: психологическая структура феномена 143

Семенов И. Н. Творческий путь современного ученого: от истории психофизиологии к духовности образования (в связи с 65-летним юбилеем В. В. Умрихина) 155

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Чуранова Т. Ю. Мотивация как психологическая детерминанта успешности обучения курсантов военно-учебного заведения 166

Куц А. В., Лыгина М. А., Куликова Ю. Н. Психологическая адаптация иностранных студентов в российском вузе 176

Дьячук А. А. Мотивация индонезийцев, изучающих русский язык в иноязычной среде 183

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

Теоретические аспекты изучения культурных процессов

Барабаш Н. А. Театральность как универсум и ее подвижная во времени структура 193

Федотова Н. Г. Места памяти города: концепт и типология 204

Исторические аспекты изучения культурных процессов

Карпова Т. Н. Пьеса Л. Разумовской «Медея» в аспекте диалога с классиками и современниками 214

Лесакова Н. И. Возвращение «оперного» Рахманинова (в год 150-летия композитора) 223

Культуросообразные практики

Былевский П. Г. Культурологические аспекты формирования информационной безопасности граждан 232

Менсадиров А. И., Злотникова Т. С. Культурно-просветительская деятельность в современном российском регионе 240

YAROSLAVL
PEDAGOGICAL BULLETIN
Scientific journal
Published since 1994
№ 6 (135)-2023

THE CONTENT

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Koryakovtseva O. A. Modernization of the professional development system of scientific and pedagogical workers in conditions of university ____ 9

Nugumanova L. N. Mentoring at the stage of professional adaptation of the teacher: problem areas and prospects ____ 19

Bazikyan S. A. Trends in modern journalism education in a transforming media sphere ____ 27

Shustova L. P. Problems of students' self-realization in the educational space of the cadet boarding school ____ 36

Ermakov A. M., Pchiolkina A. K. Leningrad students in Yaroslavl pedagogical institute (1941-1945): evacuation from the city on the Neva and enrolment at YSPI ____ 44

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Kazachkova M. B., Galimova Kh. N. Student project in the educational process of a foreign language ____ 54

Kasatkina N. N., Tevs V. V. Assessing mediation in the educational space of the university ____ 62

Stepanov V. N., Starshova M. V. Didactization of new media and music when teaching the russian language to foreigners (on the example of the educational center in Abidjan, Cote D'Ivoire) ____ 72

Gao Shenkhan Interpretation of the international standard for teachers of chinese as a foreign language ____ 81

Vonog V. V. Implementation of a foreign language training system in the process of forming an engineer's professional personality ____ 89

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Tolochek V. A. Russian psychology at the turn of the millennium: state, prospects, «positives» and «negatives» of evolution ____ 99

Mostikov S. V., Zotova O. Yu. Theoretical review of the concept of forced immobility in modern foreign literature ____ 112

Klimanova A. V. Mental regulation of positive mental states in everyday and stressful situations of educational activity ____ 120

Mekhtikhanova N. N. Psychometric assessment of wisdom diagnostic methods ____ 132

Dumnova N. I. Secondary linguistic personality: psychological structure of the phenomenon ____ 143

Semenov I. N. The creative path of a modern scientist: from the history of psychophysiology to the spirituality of education (to the 65-th anniversary of V. V. Umrikhin) ____ 155

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Churanova T. Yu. Motivation as a psychological determinant of training success for cadets at a military educational institution ____ 166

Kuts A. V., Lygina M. A., Kulikova Yu. N. Psychological adaptation of foreign students at russian universities ____ 176

Diyachuk A. A. Motivation of indonesians learning russian in a non-linguistic environment ____ 183

THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART (CULTUROLOGY, art criticism)

Theoretical aspects in studying cultural processes

Barabash N. A.Theatricality as the greatest mystery of the theater and its structure changeable in time ____ 194

Fedotova N. G. City memory places: the concept and typology ____ 204

Historical aspects of the study of cultural processes

Karpova T. N. The play by L. Razumovskaya «Medea» in the aspect of dialogue with classics and contemporaries ____ 214

Lesakova N. I. The return of Rachmaninov's «opera» (in the year of the composer's 150-th anniversary) 223

Culture conformable practices

Bylevskiy P. G. Cultural aspects in forming the culture of citizens' information security____ 233

Mensadirov A.I, Zlotnikova T.S. Cultural and educational activities in modern Russia____ 240

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 37.08
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_8
EDN: CWUNWJ

Модернизация системы профессионального развития научно-педагогических работников в условиях вуза

Ольга Алексеевна Коряковцева
Доктор политических наук, кандидат педагогических наук, профессор, директор Института развития кадрового потенциала, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
youth1@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-2169-7906

Аннотация. В статье рассматривается роль вузовской системы дополнительного профессионального образования в развитии непрерывного образования научно-педагогических и руководящих кадров высшей школы и осмысливаются возможности интеграции имеющегося опыта в образовательные структуры высшей школы присоединившихся территорий. Определяются цели, задачи и принципы деятельности данной системы ДПО, её инвариантные и вариативные функции на основе нормативно-правовой базы федерального, регионального и локального уровней. Особое внимание уделяется осуществлению научно-методического сопровождения (НМС) в системе ДПО университета, рассматриваются наиболее эффективные средства НМС: проектная деятельность, профессиональное актуализирующее консультирование, индивидуальное консалтинговое сопровождение, определяются критерии профессионального развития преподавателей и руководящих работников высшей школы.

Опираясь на Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (от 19 ноября 2022 г.), направленный на обеспечение национальной безопасности России, автор актуализирует проблему организации воспитательной работы педагогов в студенческой среде вузов присоединившихся территорий и представляет успешный опыт разработки и реализации программы повышения квалификации кураторов групп в форме «Школы наставников». Результатом успешного научно-методического сопровождения участников «школы» явилось: формирование умений и навыков наставников по созданию условий, содействующих развитию личности, способной к самостоятельному жизненному выбору и конструктивному социальному взаимодействию, уважающей права и свободы других людей, а также рост профессиональной и культурной компетентности студентов.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование; интеграция образовательных систем; дополнительное профессиональное образование в высшей школе; научно-методическое сопровождение; куратор; программа «Школа наставников»

Работа выполнена в рамках НИР «Обеспечение единства образовательного пространства средствами модернизации системы профессионального развития педагогических работников в условиях интеграции образовательных систем Российской Федерации и ЛНР, ДНР» Государственного задания ЯГПУ им. К. Д. Ушинского на 2023 год от Минпросвещения РФ, номер реестровой записи 720000Ф.99.1.БН62АБ84000

Для цитирования: Коряковцева О. А. Модернизация системы профессионального развития научно-педагогических работников в условиях вуза // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 8–17. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_8. https://elibrary.ru/CWUNWJ

© Коряковцева О. А., 2023

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

Modernization of the professional development system of scientific and pedagogical workers in conditions of university

Olga A. Koryakovtseva
Doctor of political sciences, candidate of pedagogical sciences, professor, director of Institute for development of human resources, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
youth1@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-2169-7906

Abstract. The article discusses the role of the university system of additional professional education (APE) in the development of continuing education of scientific, pedagogical and leadership personnel in higher education and comprehends the possibilities of integrating existing experience into the educational structures of higher education in the joined territories. The goals, objectives and principles of this APE system, its invariant and variable functions are determined on the basis of the regulatory framework of the federal, regional and local levels. Particular attention is paid to implementation of scientific and methodological support (ISM) in the university's APE system, the most effective means of ISM are considered: project activities, professional updating consulting, individual consulting support, criteria for the professional development of teachers and managers of higher education are determined.

Based on the Decree of the President of the Russian Federation «On the approval of the foundations of state policy for the preservation and strengthening of traditional russian spiritual and moral values» (November 19, 2022), aimed at ensuring the national security of Russia, the author updates the problem of organizing educational work of teachers in the student environment of universities in the joined territories and presents successful experience in developing and implementing a program for advanced training of group curators in the form of «School of mentors». The result of successful scientific and methodological support of the participants of the «school» was: formation of skills of mentors to create conditions that contribute to the development of a person capable of independent life choice and constructive social interaction, respecting the rights and freedoms of other people, as well as the growth of professional and cultural competence of students.

Key words: continuing professional education; integration of educational systems; additional professional education in higher education; scientific and methodological support; curator; «Mentors school» program

The work was carried out within the framework of the research «Ensuring the unity of the educational space by means of modernization of the teachers professional development system in context of integration of educational systems of the Russian Federation and the LPR, DPR» of the State Assignment of the YSPU named after K. D. Ushinsky for 2023 from the Ministry of Education of the Russian Federation, the number of the register record 720000F.99.1.BN62AB84000

For citation: Koryakovtseva O. A. Modernization of the professional development system of scientific and pedagogical workers in conditions of university. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2023; (6):* 8-17. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_8. https://elibrary.ru/CWUNWJ

Введение

Современные научные изыскания процесса непрерывного образования научно-педагогических работников российской высшей школы строятся на позиции прогноза научно-андрагогического поиска, а также новых возможностей ресурсов организаций высшего образования. В настоящее время создание условий для непрерывного обучения и развития кадрового потенциала вуза требует эффективной работы системы дополнительного профессионального образования в структуре каждого университета. Сущность и современное содержание повышения профессиональной компетентности научно-педагогических работников сегодня определяются «Концепцией создания единой федеральной системы научно-педагогического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров», утвержденной Министерством просвещения Российской Федерации в 2020 году и решением текущих и перспективных профессиональных и социальных задач [Концепция создания…; Концепция и образование, 2012]. Такой подход обеспечивает возможность дальнейшего успешного реагирования на изменения, происходящие в российском обществе, а значит, – и в системе образования.

Сегодня понятия «развитие» и «саморазвитие» справедливо понимается как основной способ существования личности (А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, Ю. М. Забродин и другие) [Асмолов, 2021; Бодалев, 2016; Забродин, 2016]. Вопросами личностно-профессионального развития педагогов занимался и занимается большой «отряд» ученых: В. А. Адольф, Т. В. Бугайчук, Л. М. Митина, С. Л. Рубинштейн, Н. В. Соснин, И. Ю. Тарханова, В. Д. Шадриков и другие [Адольф, 2022; Бугайчук, 2016; Митина, 2022; Рубинштейн, 2012; Соснин, 2014; Тарханова, 2011; Шадриков, 2004]. Но, к сожалению, целостная система управления непрерывным профессиональным развитием педагогов пока не разработана, а механизмы личностно-профессионального роста преподавателей вузов практически не исследованы, хотя научный поиск решения последней проблемы помог бы разрешить целый ряд противоречий. Противоречия существуют между потребностью общества и государства в высокопрофессиональных компетентных специалистах и недостаточным в эпоху трансформаций уровнем подготовки научно-педагогических работников; между необходимостью расширения личностно-развивающего пространства преподавателей и недостаточным научно-методическим обеспечением данного процесса.

Таким образом, назрела потребность в создании условий для непрерывного профессионального и личностного развития профессорско-преподавательского состава вузов с учетом изменившейся социально-экономической ситуации, новых тенденций в высшей школе и в системе образования России в целом. При этом в связи с добровольным вхождением в состав Российской Федерации территорий важно учитывать, что их системы образования, определяемые до 2022 года государственной политикой Украины, потеряли свою актуальность, и вопросы интеграции данных систем в образовательное пространство РФ требуют актуализации нормативно-правовой, образовательной и научно-методической базы в соответствии с регламентом российской системы образования. На наш взгляд, модернизация системы профессионально-личностного развития педагогических кадров высшей школы является одним из важных направлений интеграции образовательных систем присоединившихся территорий в образовательное пространство России.

Целью статьи является осмысление роли системы дополнительного профессионального образования высшей школы в развитии профессиональных компетентностей педагогических работников и руководителей вузов на основе постоянного научно-методического сопровождения и представление конкретного результативного опыта работы названной системы для использования в процессе реорганизации образовательных структур ДНР, ЛНР.

Результаты исследования

Дополнительное профессиональное образование как сфера профессионального и личностного развития имеет ряд значимых ресурсов для динамичного продвижения образовательной организации в целом, а именно: создает условия для профессиональной и академической мобильности современного преподавателя высшей школы; играет роль социального лифта, а главное – способствует ликвидации образовательных дефицитов конкретного специалиста. Но все эти ресурсы начинают работать только в случае, когда данная система выстроена с учетом актуальных социально-экономических запросов регионов, государства, общества в целом и индивидуальных психологических детерминант в частности. Именно такой подход является импульсом к саморазвитию личности преподавателя, становлению в высшей школе системы эффективной самообучающейся организации и формированию ценностно-смыслового единства всех субъектов образовательного процесса.

Необходимо понимать, что сегодня важным аспектом развития как профессиональных компетенций, так и личности педагогических работников высшей школы является интеграция всех видов образования: формального, неформального и информального, – на организационном и методическом уровнях.

В рамках модернизации российского образования в целом сформулированы основные принципы непрерывного образования научно-педагогических работников высшей школы:

- актуализация результатов обучения;
- оптимальная направленность обучения;
- гуманистическая ориентация;
- развитие образовательных потребностей у всех субъектов образования;
- социальная адекватность образовательного процесса [Тарханова, 2021].

Идея непрерывного образования специалистов в условиях все более нарастающей инфор-

матизации придает развитию профессиональных компетенций педагогических работников целостный характер. Выбор форм обучения обусловлен возникновением новых дистанционных технологий, что дает возможность преподавателю выстраивать личностно-ориентированную траекторию повышения профессионализма при достаточной загруженности.

Очевидно, что система дополнительного профессионального образования педагогических работников и управленческих кадров высшей школы должна быть направлена на удовлетворение их образовательных и профессиональных потребностей, обеспечение соответствия их квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной сферы, осуществление личностной самореализации. С целью выявления образовательных дефицитов и потребностей в педагогической «среде» в июне 2023 года в рамках проекта «Обеспечение единства образовательного пространства средствами модернизации системы профессионального развития педагогических работников в условиях интеграции образовательных систем Российской Федерации и ЛНР, ДНР» было проведено эмпирическое исследование, в котором участвовало 7343 респондента из разных регионов России и новых присоединившихся территорий; из них – 727 руководителей и 202 преподавателя системы профессионального образования.

Результаты опроса позволили прийти к выводу, что деятельность системы дополнительного профессионального образования (ДПО) должна выстраиваться с опорой на ряд обязательных условий:

− непрерывность личностного и профессионального развития преподавателей высшей школы;

− использование ресурсов социального партнерства в образовательном пространстве; непрерывная актуализация и интенсификация внутренних источников развития педагогических работников, адаптация их к изменяющимся условиям среды, постоянная поддержка процесса саморазвития;

− разработка программ с учетом опережающего развития.

Основная цель деятельности системы ДПО Университета – повышение профессиональной компетентности и научно-методическое сопровождение профессионального развития педагогов и управленческих кадров.

Задачи системы ДПО Университета:

− повышение квалификации, в том числе в сетевой форме и с использованием дистанционных образовательных технологий, педагогических работников и управленческих кадров высшей школы;

− профессиональная переподготовка, в том числе в сетевой форме и с использованием дистанционных образовательных технологий, педагогических работников и управленческих кадров высшей школы в соответствии с профессиональным стандартом.

Кроме того, вузовская система дополнительного профессионального образования создает образовательное пространство для самосовершенствования своих руководителей и специалистов.

Современные социально-экономические и политические трансформации в мировом сообществе, безусловно, вызывают соответствующие процессы в системе образования. В таких условиях и дополнительное профессиональное образование научно-педагогических работников высшей школы требует постоянного регулирования на основе федерального нормативно-правового обеспечения. Например, следует обратить внимание, что *в Указах Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» и от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»* подчеркнут государственный приоритет непрерывного профессионального развития педагогических работников, целью которого является обеспечение глобальной конкурентоспособности отечественного образования, в том числе и высшего, вхождение Российской Федерации в число ведущих стран мира по качеству образования [Указ Президента…, 2020; Указ Президента …, 2018].

Федеральный закон «Об образовании в РФ» 2012 года обязал педагогических работников осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне с применением педагогически обоснованных и обеспечивающих высокое качество образования форм, методов обучения и воспитания, а также систематически повышать профессиональный уровень (часть 1 статьи 48) «по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года» (часть 5 статьи 47) [Федеральный Закон…, 2012]. Сегодня достойное кадровое обеспечение высшей школы трудно представить без участия вуза в

единой федеральной системе научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, что является одной из приоритетных целей *Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»* [Государственная программа…].

Каковы же, на наш взгляд, инвариантные и вариативные функции системы дополнительного профессионального образования педагогических работников вуза?

I. Инвариантные (базовые) функции системы ДПО Университета.

Инвариантные (базовые) функции деятельности системы ДПО высшей школы реализуются на основе нормативно-правового обеспечения федерального и локального уровней. Администрация Университета должна способствовать профессиональному и личностному развитию педагогических работников с использованием различных форм обучения: в системе ДПО, внутри коллектива, в процессе самообразования. Это позволит непрерывно повышать профессиональную компетентность педагогических работников и управленческих кадров высшей школы в соответствии с требованиями Учредителя и задачами российской государственной образовательной политики.

Инвариантный функционал:

1. *Информационная функция*, представляющая педагогам необходимую информацию по основным направлениям и тенденциям развития современного образования.

2. *Диагностическая функция*, предусматривающая комплексную диагностику профессиональных дефицитов педагогических работников и выбор образовательной программы.

3. *Обучающая функция*, ориентированная на расширение и углубление профессиональной компетентности педагогических работников.

4. *Консультационная функция*, предполагающая оказание помощи педагогическому работнику по поводу его конкретной профессиональной проблемы или затруднения.

5. *Коррекционная функция*, направленная на изменение реализуемой педагогом модели его профессионально-педагогической деятельности или на устранение допущенных профессиональных ошибок.

6. *Психотерапевтическая функция*, обеспечивающая содействие педагогу в преодолении различного рода психологических барьеров и затруднений, препятствующих успешному осуществлению профессионально-педагогической деятельности.

7. *Адаптационная функция*, реализующая согласование ожиданий и возможностей педагогического работника в повышении его профессионального уровня.

II. *Вариативные функции системы ДПО Университета*.

Вариативные функции системы ДПО Университета определяются в зависимости от запроса конкретной группы педагогических работников, управленческих кадров или федерального запроса и заключаются в организации и реализации системного научно-методического сопровождения (НМС) процесса профессионального развития кадров, в том числе научно-методическая деятельность (НМД).

Научно-методическое сопровождение осуществляется на базе групп, сформированных на основе выбранных слушателями программ курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки.

Наиболее эффективные средства НМС:

1. Проектная деятельность, способствующая интенсивному личностно-профессиональному развитию педагогических работников по принципу «обучение действием», раскрывающая творческий потенциал слушателей в полном объеме, предоставляющая широкие возможности для оценки уровня их профессионализма.

2. Профессиональное консультирование – профессиональное взаимодействие между обучающимся педагогом и консультантом (тьютором), ориентированное на актуализацию, создание, удержание и развитие ресурсов личности, развитие ее уникальности, а также способности задействовать эти ресурсы в ходе профессиональной деятельности.

3. Индивидуальное консалтинговое сопровождение личностно-профессионального развития молодых педагогических работников высшей школы, направленное на актуализацию имеющихся личностно-профессиональных ресурсов и на развитие умения наращивать недостающие личностно-профессиональные ресурсы.

Каковы же критерии профессионального развития педагогических работников высшей школы?

На наш взгляд, рост профессиональной компетентности преподавателей и руководителей вуза определяется следующим:

• университет становится самообучающейся организацией;

• растет мотивация и активность в развитии

профессиональной компетентности;

• результатом обучения становится положительная динамика развития профессионального уровня большинства педагогических работников;

• растет участие научно-педагогических работников в презентации своих профессиональных достижений на мероприятиях российского и международного уровней;

• внедряются инновационные технологии [Универсальные компетенции…, 2018].

Для реализации востребованной государством Концепции и принципов непрерывного образования, для достижения заявленных выше целей и задач, для успешного выполнения функций системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических и руководящих работников высшей школы коллективом Института развития кадрового потенциала был разработан ряд дополнительных профессиональных образовательных программ как на основе федерального «заказа», так и на основе выявленных профессиональных дефицитов научно-педагогических кадров.

В связи с Указом Президента Российской Федерации «Об основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (19 ноября 2022 г.) изменился подход к организации воспитательной работы на всех уровнях образования, начиная с дошкольного [Указ Президента…, 2022]. Данный документ дал старт стратегическому планированию для органов власти и образовательных учреждений в сфере обеспечения национальной безопасности России. В нем были определены национальные приоритеты: защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти, – в связи с чем возникла необходимость повышения профессиональной компетентности наставников (кураторов) студенческих групп в сфере воспитательной деятельности.

Разноплановое и практически ориентированное содержание разработанной в нашем университете с этой целью программы ДПО дало импульс к созданию «Школы наставников».

Целью «Школы наставников» явилось: формирование умений и навыков наставников по созданию условий, содействующих развитию личности, способной к самостоятельному жизненному выбору и конструктивному социальному взаимодействию, уважающей права и свободы других людей, а также росту профессиональной и культурной компетентности студентов.

Для достижения цели повышения квалификации перед слушателями были поставлены три конкретные задачи:

− формирование у студентов осознания себя гражданином России на основе принятия общих национальных духовных и нравственных ценностей, адекватного восприятия ценностей российского общества;

− воспитание патриотических чувств, гражданского долга и личной ответственности перед будущими поколениями за Отечество, за свои действия и поступки;

− воспитание социальной сознательности и активности, стремления к улучшению окружающей жизни, толерантности, бережного отношения к культурному наследию и историческому прошлому своей страны.

Особенностью обучения по предлагаемой программе ДПО стала трансформация системы наставничества: если раньше работала система «один наставник – одна студенческая группа», то новая система предполагает: «один наставник – один профиль подготовки».

Изменение системы дало реальные эффекты: привлечение в команду наставников только мотивированных преподавателей вуза; возникновение больших возможностей для управления проектами; привлечение молодых кадров в Университет и достойное стимулирование выполняемой работы.

Новизна подхода к содержанию обучения представлена в описании сущности и замысла программы «Школа наставников»:

− воспитательная работа является частью образовательного процесса и составляющей университетской среды;

− воспитательная работа носит событийный характер;

− воспитательная работа вариативна и нацелена на добровольное самоопределение и свободу выбора студентами видов деятельности;

− результаты воспитательной работы являются частью образовательных результатов.

Для усиления практической направленности осуществлялось информационно-методическое сопровождение работы наставника посредством освещения деятельности каждого наставника и всего коллектива в информационном пространстве (на личных страницах и на странице вуза).

Впервые на основе федеральных нормативно-правовых документов, регламентирующих эту деятельность, были разработаны новые или вне-

сены дополнения в имеющиеся локальные нормативно-правовые документы: Устав Университета; Программу воспитательной работы; Положение о наставнике академической группы; Положение об эффективном контракте.

В качестве новшества был разработан «Журнал наставника», который давал представление о деятельности наставника по решению трех названных выше задач и о конкретных результатах данной работы.

Были уточнены и доработаны количественные и качественные критерии оценки деятельности наставника с учетом понимания того, что успешность реализации педагогических средств воспитания студентов связана напрямую с профессиональной позицией преподавателя, его личностными качествами, с тем, насколько ценностно-целевая составляющая совпадает с реально действующими аксиологическими установками преподавателя.

Количественные критерии оценки деятельности наставника:

− выполнение плана работы;

− заполнение необходимой документации;

− фактически отработанные часы (в акад. часах);

− количество студентов, участников мероприятий с учетом уровня мероприятий;

− количество студентов – призеров и победителей конкурсов, получателей грантов;

− количество мероприятий, организованных и проведенных силами самих студентов;

− академическая успеваемость студентов;

− отсутствие фактов нарушения студентами правил внутреннего распорядка, правонарушений, преступлений.

Качественными критериями оценки деятельности наставника стали:

− результаты оценки удовлетворенности студентов (психологическая служба);

− результаты оценки сформированности у студентов ценностных ориентаций (психологическая служба);

− результаты диагностики профессиональных ориентиров студентов (психологическая служба);

− результаты оценки активности групп в научной, культурно-массовой, спортивной, общественной деятельности, добровольчестве, общественно-полезном труде (деканат);

− результаты оценки уровня развития самоуправления (деканат).

Профессиональному развитию слушателей «Школы наставников» способствовали возможность погружения в «среду единомышленников» и обмен профессиональным и личным опытом. Программа дополнительного профессионального образования «Школа наставников» учитывала новые подходы при проектировании форм воспитания: развитие универсальных и общепрофессиональных компетенций студентов посредством использования содержания образования, включающего ценностно-смысловые аспекты воспитательной деятельности; формирование представлений будущих педагогов о способах решения задач воспитания, об эффективных методах, приемах и технологиях, которые могут быть использованы ими в профессиональной деятельности.

Наиболее востребованными у участников программы оказались следующие темы занятий:

− «Особенности процесса адаптации первокурсников»;

− «Организация участия студентов в общественно значимых событиях и мероприятиях»;

− «Развитие самоуправления в студенческой группе»;

− «Профилактика экстремизма в молодежной среде»;

− «Особенности ресурсного состояния наставника»;

− «Организация просветительской деятельности».

Разработанная программа «Школа наставников» показала свою эффективность спустя год с начала её реализации. Не только анкетирование участников программы, но и количественные и качественные показатели деятельности наставников подтвердили результативность программы, которая проявилась как в выполнении поставленных задач, так и в расширении практических возможностей научно-методического сопровождения педагогических кадров нашего университета и высшей школы в целом.

Объём программы определяется исполнителем, но возможны дополнения в содержание в зависимости от требований и пожеланий самой организации (например, добавить модули по инклюзивному образованию, противодействию коррупции или по требованию самих участников). Сегодня наиболее продвинутая группа наставников нашего университета планирует объединиться в клубное сообщество, чтобы продолжать использовать два основных ресурса непрерывного образования: возможность погружения в «среду единомышленников» и постоянный обмен профессиональным и личным опытом. А

это значит, что первый опыт повышения профессиональной компетентности преподавателей вуза в «Школе наставников» удался!

Заключение

Представленные в статье размышления о деятельности системы дополнительного профессионального образования в высшей школе и успешный практический опыт позволяют рассматривать данную систему в качестве полноправного субъекта модели непрерывного образования, обеспечивающего профессиональное обучение и развитие личности педагогических работников и управленческих кадров; поддержку их профессионального роста и мобильности; системное научно-методическое сопровождение деятельности профессорско-преподавательского состава. Кроме того, система дополнительного профессионального образования педагогических работников в вузе становится сегодня инструментом развития профессиональной компетентности и профессионально-личностной самореализации не только научно-педагогических работников, но и студентов. Следует также отметить, что структура дополнительного профессионального образования является одним из источников укрепления стабильности всего университета.

Обозначенное в статье понимание значимости и роли организации дополнительного профессионального образования педагогических работников вузов в системе непрерывного образования, а также описание конкретного опыта реализации дополнительных профессиональных программ, на наш взгляд, могут оказать помощь в поисках путей интеграции систем образования присоединившихся территорий и послужить расширению российского образовательного пространства.

Библиографический список

1. Адольф В. А. Организационно-методическое обеспечение наставничества в профессиональной подготовке будущих педагогов / В. А. Адольф, А. И. Кондратюк, М. С. Зайцева // Народное образование. 2022. № 3. С. 115–120.

2. Асмолов А. Г. Персонализация образования и антропология будущего // Народное образование. 2021. № 3 (1486). С. 75–82.

3. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком // Мірь. Энциклопедист-Максимум. 2016. URL: https://studbooks.net/1710360/psihologiya/bodalev_vospriyatie_cheloveka_chelovekom?ysclid=lpi0zvbmx4677300113 (дата обращения: 05.10.2023).

4. Бугайчук Т. В. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования / Т. В. Бугайчук, О. А Коряковцева, А. Ю. Куликов, И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 1. С.131–135.

5. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=443940 (дата обращения: 25.08. 2023).

6. Забродин Ю. М. Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда // Вестник практической психологии образования. 2012. Т. 9. № 3. С. 3–13.

7. Концепции и образование: модели, методы, технологии : монография. Москва : Перо, 2012. 152 с.

8. «Концепция создания единой федеральной системы научно-педагогического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров». URL: https://docs.cntd.ru/document/351668329 (дата обращения: 15.06.2023).

9. Коряковцева О. А. Государство и молодежь: проблемы гражданского взаимодействия // Социально-политические исследования. 2022. № 3 (16). С. 20–32.

10. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие педагога: современное осмысление и инновационная практика // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19. № 2. С. 9–19.

11. Рубинштейн С. П. Проблема человеческого существования и любовь человека к человеку // Вестник практической психологии. 2012. Т. 9. № 4. С. 31–34.

12. Соснин Н. В. О проблеме трансляции компетенций в содержании обучения // Высшее образование в России. 2014. № 12. С. 64–71.

13. Тарханова И. Ю. Дополнительное профессиональное образование в контексте реализации концепции обучения в течение всей жизни // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 9. С. 147–151.

14. Тарханова И. Ю. Единое образовательное пространство подготовки педагогических кадров: ценностно-смысловой подход : сборник научных статей международного научно-образовательного форума. Екатеринбург : Уральский государственный университет. 2021. С. 172–176.

15. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: https://docs.cntd.ru/document/564112504 (дата обращения: 26.08.2023).

16. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» URL: http://kremlin.ru›acts/bank/43027 (дата обращения: 20.08.2023).

17. Указ Президента Российской Федерации от 19 ноября 2022 г. «Об основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL:

kaluganews.ru›fn_1238838.html (дата обращения 10.07.2023).

18. Универсальные компетенции и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. Москва : НИЦ ВШЭ, 2018. 28 с.

19. Федеральный закон «Об образовании в РФ» 2012 года. URL: zakonrf.info›zakon-ob-obrazovanii-v-rf/ (дата обращения: 10.07.2023).

20. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26–31.

Reference list

1. Adol'f V. A. Organizacionno-metodicheskoe obespechenie nastavnichestva v professional'noj podgotovke budushhih pedagogov = Organizational and methodological support of mentoring in the professional training of future teachers / V. A. Adol'f, A. I. Kondratjuk, M. S. Zajceva // Narodnoe obrazovanie. 2022. № 3. S. 115–120.

2. Asmolov A. G. Personalizacija obrazovanija i antropologija budushhego = Personalization of education and anthropology of the future // Narodnoe obrazovanie. 2021. № 3 (1486). S. 75–82.

3. Bodalev A. A. Vosprijatie cheloveka chelovekom = Perception of man by man // Mir'. Jenciklopedist-Maksimum. 2016. URL: https://studbooks.net/1710360/psihologiya/bodalev_vospriyatie_cheloveka_chelovekom?ysclid=lpi0zvbmx4677300113 (data obrashhenija: 05.10.2023).

4. Bugajchuk T. V. Koncepcija socializacii vzroslyh sredstvami dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija = The concept of socialization of adults by means of additional professional education / T. V. Bugajchuk, O. A Korjakovceva, A. Ju. Kulikov, I. Ju. Tarhanova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2016. № 1. S.131–135.

5. Gosudarstvennaja programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovanija» = State Program of the Russian Federation «Education Development». URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=443940 (data obrashhenija: 25.08. 2023).

6. Zabrodin Ju. M. Kompetentnostnyj podhod kak konceptual'naja osnova svjazi professional'nogo obrazovanija i professional'nogo truda = Competency approach as a conceptual basis for the link between professional education and professional work // Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovanija. 2012. T. 9. № 3. S. 3–13.

7. Koncepcii i obrazovanie: modeli, metody, tehnologii = Concepts and education: models, methods, technologies : monografija. Moskva : Pero, 2012. 152 s.

8. «Koncepcija sozdanija edinoj federal'noj sistemy nauchno-pedagogicheskogo soprovozhdenija pedagogicheskih rabotnikov i upravlencheskih kadrov» = «The concept of creating a unified federal system of scientific and pedagogical support for teachers and management personnel». URL: https://docs.cntd.ru/document/351668329 (data obrashhenija: 15.06.2023).

9. Korjakovceva O. A. Gosudarstvo i molodezh': problemy grazhdanskogo vzaimodejstvija = State and youth: problems of civil interaction // Social'no-politicheskie issledovanija. 2022. № 3 (16). S. 20–32.

10. Mitina L. M. Lichnostno-professional'noe razvitie pedagoga: sovremennoe osmyslenie i innovacionnaja praktika = Personal and professional development of the teacher: modern comprehension and innovative practice // Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovanija. 2022. T. 19. № 2. S. 9–19.

11. Rubinshtejn S. P. Problema chelovecheskogo sushhestvovanija i ljubov' cheloveka k cheloveku = The problem of human existence and human love for man // Vestnik prakticheskoj psihologii. 2012. T. 9. № 4. S. 31–34.

12. Sosnin N. V. O probleme transljacii kompetencij v soderzhanii obuchenija = On the problem of translating competencies in the content of training // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2014. № 12. S. 64–71.

13. Tarhanova I. Ju. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v kontekste realizacii koncepcii obuchenija v techenie vsej zhizni = Additional professional education in the context of the concept of lifelong learning // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2011. № 9. S. 147–151.

14. Tarhanova I. Ju. Edinoe obrazovatel'noe prostranstvo podgotovki pedagogicheskih kadrov: cennostno-smyslovoj podhod = A single educational space for training teachers: a value-based approach : sbornik nauchnyh statej mezhdunarodnogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma. Ekaterinburg : Ural'skij gosudarstvennyj universitet. 2021. S. 172–176.

15. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21 ijulja 2020 g. № 474 «O nacional'nyh celjah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda» = Decree of the President of the Russian Federation dated from July 21, 2020 № 474 «On National Development Goals of the Russian Federation for the Period until 2030». URL: https://docs.cntd.ru/document/564112504 (data obrashhenija: 26.08.2023).

16. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maja 2018 g. № 204 «O nacional'nyh celjah i strategicheskih zadachah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda» = Decree of the President of the Russian Federation dated from May 7, 2018 № 204 «On National Goals and Strategic Objectives in Development of the Russian Federation for the Period until 2024». URL: http://kremlin.ru›acts/bank/43027 (data obrashhenija: 20.08.2023).

17. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 19 nojabrja 2022 g. «Ob osnovah gosudarstvennoj politiki po sohraneniju i ukrepleniju tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej» = Decree of the President of the Russian Federation dated from November 19,

2022 «On the basics of state policy for preserving and strengthening traditional Russian spiritual and moral values». URL: kaluganews.ru›fn_1238838.html (data obrashhenija 10.07.2023).

18. Universal'nye kompetencii i novaja gramotnost': chemu uchit' segodnja dlja uspeha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendencijah transformacii shkol'nogo obrazovanija = Universal competencies and new literacy: what to teach today for success tomorrow. Preliminary findings of the international report on trends in the transformation of school education / I. D. Frumin, M. S. Dobrjakova, K. A. Barannikov, I. M. Remorenko // Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja shkola jekonomiki», Institut obrazovanija. Moskva : NIC VShJe, 2018. 28 s.

19. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v RF» 2012 goda = Federal Law «On Education in the Russian Federation». 2012. URL: zakonrf.info›zakon-ob-obrazovanii-v-rf/ (data obrashhenija: 10.07.2023).

20. Shadrikov V. D. Novaja model' specialista: innovacionnaja podgotovka i kompetentnostnyj podhod = New specialist model: Innovative training and competency approach // Vysshee obrazovanie segodnja. 2004. № 8. S. 26–31.

Статья поступила в редакцию 21.09.2023; одобрена после рецензирования 23.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 21.09.2023; approved after reviewing 23.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Научная статья
УДК 371.15
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_18
EDN: EPUXYC

Наставничество в процессе профессиональной адаптации педагога: проблемные зоны и перспективы

Людмила Николаевна Нугуманова
Доктор педагогических наук, доцент, ректор, Институт развития образования Республики Татарстан. 420015, г. Казань, ул. Б. Красная, 68.
irort2011@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-0112-6700

Аннотация. В статье раскрывается значимость развития института наставничества. Наставничество сегодня – одна из самых востребованных форм обучения сотрудников на рабочем месте. Объясняется это несколькими причинами. Во-первых, наставничество – кадровая технология, не требующая больших экономических затрат. Наставником может быть каждый для каждого, обучать может член коллектива, более опытный или более компетентный в той области, в которой подопечный имеет слабые знания и компетенции или не имеет их вовсе. Во-вторых, наставничество можно осуществлять реально и виртуально. Кроме того, наставничество может существовать как разовая консультация либо как многолетнее сотрудничество наставника и подопечного.

В сегодняшних реалиях наставничество в большей степени функционирует в виде неформальных практик, в его развитии возникает ряд проблемных зон. Цель статьи – на основе социологического исследования, проведенного в Институте развития образования Республики Татарстан, выявить проблемы, препятствующие эффективному развитию института наставничества. В ходе исследования были охвачены муниципальные районы Республики Татарстан, включая два городских округа (г. Казань и г. Набережные Челны).

В процессе исследования было выявлено, что для развития института наставничества необходимо разработать нормативно-правовые документы с описанием должностных инструкций, определить источники финансирования, определить статус наставника, его трудовые обязанности, выработать систему отбора наставников, определить формат взаимоотношений в диаде «наставник – молодой педагог» и т. д. Также установлено, что мотивационная среда в образовательной организации формируется в том случае, когда в программу наставничества включен руководитель, к молодому специалисту прикреплен персональный наставник и в коллективе царит благоприятный социально-психологический климат.

В статье представлен обширный анализ отечественной и зарубежной литературы, посвященной феномену наставничества, который показал, что институт наставничества является ключевым компонентом поддержки начинающего свой трудовой путь педагога. Также важно отметить, что несмотря на всеобщее понимание значимости наставничества для адаптации и проектирования профессиональной карьеры молодых учителей в школе, данной проблеме на местах уделяется недостаточно внимания. Исследователи сходятся в том, что для успешной адаптации молодого специалиста и закрепления его в образовательном учреждении, необходима работа как с наставником, так и с подопечным.

Ключевые слова: наставник; целевая модель наставничества; образовательное учреждение; молодой специалист; адаптация; кадровая технология; руководитель образовательной организации; престиж профессии

Для цитирования: Нугуманова Л. Н. Наставничество в процессе профессиональной адаптации педагога: проблемные зоны и перспективы // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 18–26. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_18. https://elibrary.ru/EPUXYC

© Нугуманова Л. Н., 2023

Original article

Mentoring at the stage of professional adaptation of the teacher: problem areas and prospects

Lyudmila N. Nugumanova
Doctor of pedagogical sciences, associate professor, rector, Institute for education development of the republic of Tatarstan. 420015, Kazan, B. Krasnaya st., 68.
irort2011@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-0112-6700

Abstract. The article reveals the importance of developing the institution of mentoring. Mentoring today is one of the most sought after forms of on-the-job training. This is due to the following reasons: Mentoring is a low-cost human resource technology. Tutor can be everyone for each, it can be more experienced or more competent member of the team which the ward does not have or has weak knowledge and competence. Mentoring can be real and virtual. Mentoring can exist as a one-off consultation or as a long-term mentor-ward collaboration.

In today's reality mentoring functions more in the form of informal practices, in its development arise a number of problem areas. The article is aimed at identifying problems hindering the effective development of the mentoring institute on the basis of sociological research conducted at the Institute of Education Development of the Republic of Tatarstan. The scope of the study covered municipal areas of the Republic of Tatarstan, including two urban districts (Kazan and Naberezhnye Chelny).

In the course of the study, it was found out that to develop the institution of mentoring, it is necessary to develop legal documents with job descriptions, identify sources of funding, determine the status of the mentor, his work responsibilities, to develop a system for selecting mentors, to determine the format of relationships in the diade «mentor – young teacher», etc. It has also been established that the motivational environment in the educational organization is formed in the case when the mentor program includes the leader. The young specialist has a personal mentor and the team has a favourable socio-psychological climate.

The article presents an extensive analysis of national and foreign literature devoted to the phenomenon of mentoring, which showed that the institution of mentoring is a key component of support at the beginning of his career teacher. It is also important to note that in spite of general recognition of the importance of mentoring in adapting and designing the careers of young teachers in school, insufficient attention paid to this issue locally. The researchers agree that successful adaptation of a young specialist and their career development in an educational institution, it is necessary to work with a mentor and a young teacher.

Key words: mentor; target mentoring model; educational institution; young specialist; adaptation; personnel technology; head of an educational organization; prestige of the profession

For citation: Nugumanova L. N. Mentoring at the stage of professional adaptation of the teacher: problem areas and prospects. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2023; (6):* 18–26. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_18. https://elibrary.ru/EPUXYC

Введение

Об актуальности внедрения наставничества в систему образования заявлено в Указе Президента Российской Федерации В. В. Путина «О национальных целях и задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», где сформулирована задача «по обеспечению условий для развития наставничества и вовлечению в различные формы наставничества и сопровождения не менее 70 % субъектов образовательных отношений» [Указ «О национальных целях…]. В реальных условиях наставничество в большей степени функционирует в виде неформальных практик. От правильного решения вопроса о становлении и развитии института наставничества во многом зависит прогрессивный потенциал развития общего образования. Молодые специалисты, приходя в общеобразовательное учреждение, сталкиваются с рядом проблем, таких как сложность в адаптации, неумение выстраивать взаимоотношения со старшими коллегами и с родителями учащихся, что ведет к возникновению конфликтных ситуаций [Фатхуллина, 2013; 2016].

Становление педагога начинается в высшем учебном заведении, продолжается на первом рабочем месте, именно в период адаптации молодому учителю необходимо сопровождение.

Анализ литературы показал, что существует достаточное количество работ, посвященных данной проблематике. Понятие наставничества в своих трудах рассматривали Н. Д. Базарнова, С. Н. Белова, П. Н. Осипов [Базарнова, 2021; Белова, 2020], о важности института наставничества в процессе адаптации молодого специалиста говорят О. Г. Сущенко, Н. В. Вострякова [Су-

щенко, 2021, с. 7–12].

В последние годы появились учебно-методические пособия, которые содержат материал, необходимый для работы как молодого педагога, так и наставника. К примеру, работа Н. Ю. Синягиной, Т. Ю. Райфшнайдер раскрывает проблемы реализации программы наставничества в нашей стране [Наставничество в системе … , 2016, с. 153]. Разработанные Е. П. Бородиной, Н. И. Шевелевой методические рекомендации призваны помочь образовательной организации выстроить модель наставничества [Методические рекомендации …, 2021].

В качестве кадровой технологии, позволяющей осуществлять непрерывное профессиональное образование педагога, рассматривают наставничество Л. Н. Нугуманова и Т. В. Яковенко [Настольная книга …, 2020]. По их мнению, развитие системы образования, ускорение в решении организационных вопросов требуют от молодого специалиста быстрой адаптации к работе. Наставничество позволяет выстроить комплексный подход к личности педагога и индивидуальную профессиональную траекторию.

Исследуя внутрикорпоративное повышение квалификации персонала в общеобразовательной школе, О. А. Ильясова акцентирует внимание на том, что наставничество возможно только при плодотворном сотрудничестве педагогов. При этом необходимо исключить так называемое «формальное наставничество», при котором опытный педагог не в полном объеме выполняет свои обязательства [Ильясова, 2022, с. 259–262]. Интересной является модель наставничества, разработанная специалистами Института образования НИУ ВШЭ [Проект наставничества…], предназначенная для начинающих специалистов и школьников из различных регионов страны. В их модели педагог работает с тремя типами наставников:

– куратор (учитель с опытом 3–5 лет, который относительно недавно прошел период адаптации);

– методист (опытный педагог, помогающий выстраивать учебный процесс);

– коуч (помогает выстроить индивидуальный маршрут, выявляет сильные и слабые стороны наставляемого и т. д.).

Преимуществом данной модели является то, что она позволяет вскрыть «проблемные зоны», связанные с развитием изучаемого института.

Зарубежная школа также не осталась в стороне от данной тематики. О важности подготовки наставников пишут A. K. Parker, K. Zenkov, H. Glaser, S. Colognesi, C. Van Nieuwenhoven, S Beausaert. Некоторые исследователи акцентируют внимание на том, что не все опытные педагоги готовы взять на себя роль наставника [Albert, 2021].

Как в российской, так и зарубежной школе актуальна проблема закрепления молодых специалистов [Colognesi, 2020]. Отмечено, что в течение пяти лет существует повышенный риск ухода молодого педагога из профессии, так как период адаптации проходит достаточно болезненно, если существующие меры поддержки носят формальный характер, а начинающие педагоги не ощущают удовлетворенность работой. Также отмечается, что педагоги часто предпочитают, чтобы в роли наставника выступал близкий коллега, к которому у них высок уровень доверия.

Финская модель наставничества разработана [Tynjälä, 2021] в целях содействия профессиональному развитию учителей и работников образования в целом. Данная модель рассматривается в качестве полезного инструмента для выстраивания индивидуальной профессиональной траектории.

J. Burger, H. Bellhaeuser, M. Imhof [Burger, 2021] акцентировали внимание на том, что наставник необходим молодому специалисту в период адаптации, L. S. Keiler исследовал обратную связь между наставником и наставляемым, H. Kang проводил исследования, направленные на выявление прогресса в деятельности педагога при работе с наставником [Keiler, 2020; Kang, 2021].

Эмпирические исследования показали, что взаимодействие «наставник – наставляемый» выстраивается на основе доверия, которое возможно при благоприятном социально-психологическом климате в коллективе [de Lange, 2023].

Опираясь на эмпирическую и теоретическую базу, E. Larsen формулирует основные принципы наставничества, направленные на развитие педагога и ориентирующие его на долголетие в профессии [Larsen, 2023]

Таким образом, исследователи едины в том, что молодому педагогу необходима помощь в преодолении психологических барьеров, повышении мотивации, формировании организационных навыков. Наставник в своей деятельности должен ориентироваться на особенности личных качеств наставляемого, на процесс личностного роста молодого педагога, модель взаимодействия, в которой он участвует.

Методы исследования

Проблемы и перспективы реализации целевой модели наставничества в образовательных организациях Республики Татарстан были проанализированы в исследовании, проведенном в июне 2023 г. научными сотрудниками Института развития образования Республики Татарстан (ИРО РТ).

Для решения задач исследования был использован социологический метод анкетного опроса, который проводился среди наставников. Всего было опрошено 368 респондентов. Сбор информации осуществлялся посредством заполнения разработанной анкеты в электронной форме, размещенной в онлайн-сервисе Yandex Forms. В опросе приняли участие представители муниципальных районов Республики Татарстан, включая два городских округа (г. Казань и г. Набережные Челны).

Выборочную совокупность сформировали следующие возрастные группы: 50–59 лет – 45 %, 40–49 лет – 36 %, 60–69 лет – 9 %, 30–39 лет – 8 %, менее 30 лет – 1 %, 70 лет и старше – 1 %. Педагогический стаж участвовавших в опросе представлен следующими распределениями: более 30 лет – 46 %, более 20 лет – 35 %, более 15 лет – 9 %, более 10 лет – 5 %, 6–10 лет – 3 %, 3–5 лет – 1 %, менее 3 лет – 1 %.

Результаты исследования

Результаты исследования иллюстрируют единодушие опрошенных в том, что главная задача наставничества – привить молодому специалисту интерес к педагогической деятельности (72 %). В контексте изучения задач взаимодействия «наставник – молодой специалист» важным является не только закрепление педагога в школе, но и его удовлетворенность трудовой деятельностью. Поэтому необходимо, по мнению респондентов, «ориентировать начинающего педагога на творческое использование в своей деятельности передового педагогического опыта» (70 %) и развивать «способность анализировать результаты своей профессиональной деятельности» (54 %). Можно констатировать, что развитие института наставничества является необходимым в современных условиях. О результатах программы наставничества мы можем судить в первую очередь по количеству педагогов, закрепленных в образовательном учреждении.

Ответы респондентов на следующие вопросы анкеты позволили выявить проблемы, препятствующие успешной/результативной реализации программы наставничества (см. табл. 1).

Таблица 1.

Актуальность проблем, препятствующих успешной/результативной реализации программы наставничества, %

Проблемы	Доля опрошенных, в %
Низкая мотивация молодого педагога к педагогической деятельности	68
Слабая готовность опытного педагога к выполнению роли наставника	64
Низкая мотивация наставников	62
Нехватка предметных и методических знаний у наставников	59
Несовместимость опытного педагога и начинающего учителя на психологическом уровне	59
Отсутствие авторитета у наставника	48
Локальный, узконаправленный характер отношений с наставником (взаимодействие исключительно в предметной области)	60
Недопонимание и недооценка обоюдных вкладов в развитие наставника и наставляемого	59

Наиболее актуальными проблемами, препятствующими успешной реализации программы наставничества, по результатам опроса, выступают низкая мотивация молодого педагога к педагогической деятельности, а также слабая готовность опытного педагога к выполнению роли наставника. Полученные данные подтверждают негативную тенденцию, сложившуюся в обществе: низкий престиж профессии учителя, отсутствие карьерных перспектив, необдуманный выбор профессии, смена деятельности в первые 2–3 года, недостаток методической поддержки [Дело не только…].

Среди организационно-педагогических условий, необходимых для внедрения системы наставничества, реализумых наиболее успешно,

отмечено «изучение, обобщение и распространение положительного опыта работы наставников, обмен инновационным опытом педагогических работников в сфере наставничества» (64 %), среди требующих доработки/дополнительных усилий – «координирование вертикальных и горизонтальных связей в управлении наставнической деятельностью» (67 %) (см. табл. 2).

Таблица 2.

Организационно-педагогические условия для внедрения системы наставничества в образовательные организации, %

Условия для внедрения системы наставничества	Успешные / результативные, %	Требуют доработки / дополнительных усилий, %
Координирование вертикальных и горизонтальных связей в управлении наставнической деятельностью	33	67
Создание сетевых сообществ, педагогических ассоциаций в поддержку системы наставничества	37	63
Изучение, обобщение и распространение положительного опыта работы наставников, обмен инновационным опытом педагогических работников в сфере наставничества	64	36
Создание цифровой информационно-коммуникационной среды наставничества вне зависимости от конкретного места работы наставляемого и наставника	38	62
Осуществление мониторинга результатов наставнической деятельности	46	54
Оказание консультационной и методической помощи наставникам и наставляемым в разработке перечня мероприятий дорожной карты по реализации персонализированных программ наставничества	58	42
Разработка персонализированных программ наставнической деятельности	38	62
Подготовка локальных нормативных актов, программ, сопровождающих процесс наставничества педагогических работников	52	48

Особый интерес вызывают ответы на вопрос: «Как Вы считаете, за счет чего в большей степени удается организовывать наставническую деятельность в вашей образовательной организации?» Результаты опроса показали, что программа наставничества будет эффективно реализовываться в той образовательной организации, где ее на контроле держит администрация, заинтересованная в адаптации молодого педагога, а в педагогическом коллективе сформирован благоприятный социально-психологический климат. (см. табл. 3).

Таблица 3.

Эффективные способы реализации наставнической деятельности в образовательной организации, в %

	%
Определение для каждого молодого педагога персонального наставника	63
Благоприятный социально-психологический климат в коллективе	52
Включенность руководителя образовательной организации	49
Наличие в образовательной организации специальных мероприятий для молодых педагогов	32
Направление молодых педагогов на курсы повышения квалификации, семинары, тренинги	31
Вовлечение молодых педагогов в профессиональные сообщества	30
Составление индивидуальной траектории профессионального развития молодого педагога	29
Наличие в коллективе большого числа молодых педагогов	20

Вопрос, направленный на выявление мер, необходимых для популяризации роли наставника и повышения его общественного статуса, показал, что среди первоочередных мер оказались такие, как представление к награждению ведомственными наградами, поощрение в социальных программах (58 %), учет участия в программе наставничества при проведении аттестации, конкурса на занятие вакантной должно-

сти (57 %), награждение наставников дипломами / благодарственными письмами (57 %).

Выводы

1. В образовательных организациях осознают актуальность и высокую значимость наставнической деятельности. Важной задачей образовательной организации является плавный вход в профессию молодого педагога, что в дальнейшем будет способствовать его закреплению в школе. Здесь значимым являются как профессиональные качества наставника (умение передавать опыт и знания, наличие профессионального опыта, готовность делиться им), так и качества наставляемого (ответственность и уважение к наставнику). Исследование показало, что приоритетной задачей взаимодействия диады «наставник – молодой педагог» является привитие молодому специалисту интереса к педагогической деятельности (72 %). Таким образом, участие в программе наставничества – это обоюдовыгодный процесс, в ходе которого начинающий трудовой путь педагог получает профессиональное сопровождение на этапе адаптации, а образовательная организация – молодого педагога, готового строить педагогическую карьеру.

2. Опрос показал, что среди проблем, в большей степени препятствующих успешной/результативной реализации программы наставничества, выделяются: низкая мотивация молодого педагога к педагогической деятельности, а также слабая готовность опытного педагога к выполнению роли наставника.

3. Считается, что основным мотивом выполнения функций наставника является материальное стимулирование. Однако наш опрос показал, что социальное признание является весомым нематериальным стимулирующим фактором. Для повышения общественного статуса роли наставника, по мнению респондентов, в первую очередь, необходимо представлять наставников к награждению ведомственными наградами; учитывать участие в программе наставничества при проведении аттестации, конкурса на занятие вакантной должности; награждать наставников дипломами / благодарственными письмами.

Библиографический список

1. Базарнова Н. Д. Коучинг в работе с молодым учителем как инновационная форма педагогического наставничества / Н. Д. Базарнова, Т. К. Беляева // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2021. № 3 (14). С. 109–116.

2. Белова С. Н. Формирование современного института наставничества как приоритетное направление национального проекта «Образование» / С. Н. Белова, Н. Н. Травкина // Педагогический поиск. 2020. № 7–8(283–284) июль –август. С. 37–44.

3. Даммерер Й. Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей / Й. Даммерер, В. Циглер, С. Бартонек // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 1(106). С. 56–69.

4. Дело не только в зарплате: почему в школах не хватает молодых учителей. URL: https://skillbox.ru/media/education/delo-ne-tolko-v-zarplate-pochemu-v-shkolakh-ne-khvataet-molodykh-uchiteley/ (дата обращения: 04.09.2023).

5. Ильясова О. А. Развитие института наставничества в рамках внутрикорпоративного повышения квалификации в общеобразовательной школе // KANT. 2022. №3(44). С. 259–262.

6. Кутузова О. Б. Модель многофункционального наставничества педагогов в школе / О. Б. Кутузова, И. В. Сорокина // Современный ученый. 2023. № 2. С. 234–240.

7. Методические рекомендации по организации и реализации целевой программы «Развитие наставничества» и модели наставничества в формате «учитель–учитель» в Г. о. Балашиха. URL: https://balsch15.edumsko.ru/collective/nastavnik/doc/1598496 (дата обращения: 05.09.2023).

8. Мухаметзянова Ф. Ш. Наставничество как механизм поддержки профессионального развития педагогов / Ф. Ш. Мухаметзянова, Н. Н. Исланова // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 № 5. С. 14–18.

9. Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / под ред. Н. Ю. Синягиной, Т. Ю. Райфшнайдер. Москва : Рыбаков Фонд, 2016. 153 с.

10. Наставничество: от модели к реализации. Материалы регионального форума / под ред. И. А. Гетманской, И. В. Стародубцевой. Севастополь : ГАОУ ПО ИРО, 2022. 103 с.

11. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информационно-метод. материалы / авт.-сост. Л. Н. Нугуманова, Т. В. Яковенко. 2-е изд., доп., перераб. Казань : ИРО РТ, 2020. 51 с.

12. Нугуманова Л. Н. Наставничество как современная модель повышения квалификации педагогов в дополнительном профессиональном образовании / Л. Н. Нугуманова, Г. А. Шайхутдинова, Т. В. Яковенко // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64–3. С. 182–185.

13. Осипов П. Н. Наставничество как объект научных исследований / П. Н. Осипов, И. И. Ирисметова // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С. 109–115.

14. Подчалимова Г. Н. Механизмы персонализации непрерывного образования педагогов / Г. Н. Подчалимова, С. Н. Белова // Непрерывное образование педагогов: достижения, проблемы, перспективы : материалы IV Международной научнопрактической конференции [4 ноября 2021 г.]. Минск : АПО, 2021. С. 433–444.

15. Подчалимова Г. Н. Построение и реализация индивидуального образовательного маршрута учителя в условиях цифровой трансформации дополнительного профессионального образования / Г. Н. Подчалимова, С. Н. Белова // Человеческий капитал. 2022. Т. 2 № 12. С. 63–73.

16. Проект наставничества для учителей вошел в топ-20 лучших программ. URL: https://ioe.hse.ru/news/216018110.html (дата обращения: 01.09.2023).

17. Сущенко О. Г. Сопровождение профессиональной адаптации педагогов начальной школы в системе непрерывного педагогического образования на основе наставничества / О. Г. Сущенко, Н. В. Вострякова // Образование Луганщины: теория и практика № 6 (25). 2021. С. 7–12.

18. Указ «О национальных целях и задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698 (дата обращения: 15.06.2023).

19. Фатхуллина Л. З. Влияние характерных особенностей участников учебного процесса на конфликтогенность школьной среды // Казанский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 168–172.

20. Фатхуллина Л. З. Теоретико-методологические методы предупреждения конфликтов в школьной среде / Л. З. Фатхуллина, Д. С. Ярцева // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 15. С. 270–276.

21. Чернявская А. П. Роль педагога–наставника в адаптации молодого учителя / А. П. Чернявская, Л. Н. Данилова // Ярославский педагогический вестник. 2019 № 4 (109). С. 62–70.

22. Albert M., Scott C. E., Rincon M. Can even one adult please just listen to me? Rethinking the mentoring of beginning teachers by positioning secondary students as guides // Teaching and Teacher Education. 2023. V. 128. P. 104111.

23. Burger J., Bellhaeuser H., Imhof M. Mentoring styles and novice teachers' well-being: The role of basic need satisfaction // Teaching and Teacher Education. 2021. V. 103. P. 103345.

24. Colognesi S., Van Nieuwenhoven C., Beausaert S. Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning //European Journal of Teacher Education. 2020. V. 43. №. 2. P. 258–276.

25. Lange de T., Wittek L. Analysing the emergence of trust in peer group mentoring // Faculty Peer Group Mentoring in Higher Education: Developing Collegiality through Organised Supportive Collaboration. Cham: Springer International Publishing, 2023. P. 155–175.

26. Kang H. The role of mentor teacher–mediated experiences for preservice teachers // Journal of Teacher Education. 2021. V. 72. №. 2. P. 251–263.

27. Keiler L. S. et al. The role of feedback in teacher mentoring: how coaches, peers, and students affect teacher change // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2020. V. 28. №. 2. P. 126–155.

28. Larsen E. et al. Re-imagining teacher mentoring for the future // Professional Development in Education. 2023. P. 1–15.

29. Nash D. Enter the mentor //Parenting Gifted Children. Routledge, 2021. P. 174–183.

30. Parker A. K., Zenkov K., Glaser H. Preparing school-based teacher educators: Mentor teachers' perceptions of mentoring and mentor training // Peabody Journal of Education. 2021. V. 96. №. 1. P. 65–75.

31. Tynjälä P. et al. Finnish model of peer-group mentoring: review of research // Annals of the New York Academy of Sciences. 2021. V. 1483. №. 1. P. 208–223.

Reference list

1. Bazarnova N. D. Kouching v rabote s molodym uchitelem kak innovacionnaja forma pedagogicheskogo nastavnichestva = Coaching in working with a young teacher as an innovative form of teacher mentoring / N. D. Bazarnova, T. K. Beljaeva // Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovanija. 2021. № 3 (14). S. 109–116.

2. Belova S. N. Formirovanie sovremennogo instituta nastavnichestva kak prioritetnoe napravlenie nacional'nogo proekta «Obrazovanie» = Formation of a modern institute of mentoring as a priority direction in the national project «Education»/ S. N. Belova, N. N. Travkina // Pedagogicheskij poisk. 2020. № 7–8(283–284) ijul' – avgust. S. 37–44.

3. Dammerer J. T'jutorstvo i kouching kak osobye formy nastavnichestva pri vhozhdenii v professiju molodyh uchitelej = Tutoring and coaching as special forms of mentoring when entering the profession by teacher-beginners / J. Dammerer, V. Cigler, S. Bartonek // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 1(106). S. 6–69.

4. Delo ne tol'ko v zarplate: pochemu v shkolah ne hvataet molodyh uchitelej = It's not just about salary: why there aren't enough young teachers in schools. URL: https://skillbox.ru/media/education/delo-ne-tolko-v-zarplate-pochemu-v-shkolakh-ne-khvataet-molodykh-uchiteley/ (data obrashhenija: 04.09.2023).

5. Il'jasova O. A. Razvitie instituta nastavnichestva v ramkah vnutrikorporativnogo povyshenija kvalifikacii v obshheobrazovatel'noj shkole = Development of the institution of mentoring within the framework of internal corporate advanced training in comprehensive school // KANT. 2022. №3(44). S. 259–262.

6. Kutuzova O. B. Model' mnogofunkcional'nogo nastavnichestva pedagogov v shkole = Model of multi-functional mentoring of teachers at school / O. B. Kutuzova, I. V. Sorokina // Sovremennyj uchenyj. 2023. № 2. S. 234–240.

7. Metodicheskie rekomendacii po organizacii i realizacii celevoj programmy «Razvitie nastavnichestva» i modeli nastavnichestva v formate «uchitel'–uchitel'» v G. o. Balashiha = Methodological recommendations on organizating and implementing the target program «Development of mentoring» and the model of mentoring in the format «teacher-teacher» in Balashikha. URL: https://balsch15.edumsko.ru/collective/nastavnik/doc/1598496 (data obrashhenija: 05.09.2023).

8. Muhametzjanova F. Sh. Nastavnichestvo kak mehanizm podderzhki professional'nogo razvitija pedagogov = Mentoring as a mechanism to support the professional development of educators / F. Sh. Muhametzjanova, N. N. Islanova // Mir nauki. Pedagogika i psihologija, 2020 №5. S. 14–18.

9. Nastavnichestvo v sisteme obrazovanija Rossii. Prakticheskoe posobie dlja kuratorov v obrazovatel'nyh organizacijah = Mentoring in the education system of Russia. A practical guide for curators in educational organizations / pod red. N. Ju. Sinjaginoj, T. Ju. Rajfshnajder. Moskva : Rybakov Fond, 2016. 153 s.

10. Nastavnichestvo: ot modeli k realizacii. Materialy regional'nogo foruma = Mentoring: from model to implementing. Regional Forum Materials / pod red. I. A. Getmanskoj, I. V. Starodubcevoj. Sevastopol' : GAOU PO IRO, 2022. 103 s.

11. Nastol'naja kniga «Nastavnichestvo: jeffektivnaja forma obuchenija»: informacionno-metod. materialy = The desktop book «Mentoring: effective form of learning»: an information-based methodical materials / avt.-sost. L. N. Nugumanova, T. V. Jakovenko. 2-e izd., dop., pererab. Kazan' : IRO RT, 2020. 51 s.

12. Nugumanova L. N. Nastavnichestvo kak sovremennaja model' povyshenija kvalifikacii pedagogov v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii = Mentoring as a modern model of teacher development in additional professioanl education / L. N. Nugumanova, G. A. Shajhutdinova, T. V. Jakovenko // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2019. № 64–3. S. 182–185.

13. Osipov P. N. Nastavnichestvo kak ob#ekt nauchnyh issledovanij = Mentoring as an object of scientific research / P. N. Osipov, I. I. Irismetova // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2020. № 2. S. 109–115.

14. Podchalimova G. N. Mehanizmy personalizacii nepreryvnogo obrazovanija pedagogov = Mechanisms for personalizing teachers continuing education / G. N. Podchalimova, S. N. Belova // Nepreryvnoe obrazovanie pedagogov: dostizhenija, problemy, perspektivy : materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoprakticheskoj konferencii, Minsk, 4 nojabrja 2021 g. Minsk : APO, 2021. S. 433–444.

15. Podchalimova G. N. Postroenie i realizacija individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta uchitelja v uslovijah cifrovoj transformacii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija = Building and implementing an individual teacher's educational route in the context of the digital transformation of additional professional education / G. N. Podchalimova, S. N. Belova // Chelovecheskij kapital. 2022. T. 2 № 12. S. 63–73.

16. Proekt nastavnichestva dlja uchitelej voshel v top-20 luchshih programm = Teacher mentoring project was ranked among the top 20 best programs. URL: https://ioe.hse.ru/news/216018110.html (data obrashhenija: 01.09.2023).

17. Sushhenko O. G. Soprovozhdenie professional'noj adaptacii pedagogov nachal'noj shkoly v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija na osnove nastavnichestva = Support of professional adaptation of primary school teachers in the system of continuing pedagogical education on the basis of mentoring / O. G. Sushhenko, N. V. Vostrjakova // Obrazovanie Luganshhiny: teorija i praktika № 6(25). 2021. S. 7–12.

18. Ukaz «O nacional'nyh celjah i zadachah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda» = Decree «On the national goals and objectives of the development of the Russian Federation for the period until 2024». URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698 (data obrashhenija: 15.06.2023).

19. Fathullina L. Z. Vlijanie harakternyh osobennostej uchastnikov uchebnogo processa na konfliktogennost' shkol'noj sredy = The influence of the characteristic features of the participants in the educational process on the conflict of the school environment // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2016. № 6. S. 168–172.

20. Fathullina L. Z. Teoretiko-metodologicheskie metody preduprezhdenija konfliktov v shkol'noj srede = Theoretical and methodological methods of conflict prevention in the school environment /L. Z. Fathullina, D. S. Jarceva // Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta. 2013. T. 16. № 15. S. 270–276.

21. Chernjavskaja A. P. Rol' pedagoga–nastavnika v adaptacii molodogo uchitelja = The role of a teacher-mentor in the adaptation of a young teacher / A. P. Chernjavskaja, L. N. Danilova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019 № 4 (109). S. 62–70.

22. Albert M., Scott C. E., Rincon M. Can even one adult please just listen to me? Rethinking the mentoring of beginning teachers by positioning secondary students as guides // Teaching and Teacher Education. 2023. V. 128. P. 104111.

23. Burger J., Bellhaeuser H., Imhof M. Mentoring styles and novice teachers' well-being: The role of basic need satisfaction // Teaching and Teacher Education. 2021. V. 103. P. 103345.

24. Colognesi S., Van Nieuwenhoven C., Beausaert S. Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On

the role of informal learning // European Journal of Teacher Education. 2020. V. 43. №. 2. P. 258–276.

25. de Lange T., Wittek L. Analysing the emergence of trust in peer group mentoring // Faculty Peer Group Mentoring in Higher Education: Developing Collegiality through Organised Supportive Collaboration. Cham: Springer International Publishing, 2023. P. 155–175.

26. Kang H. The role of mentor teacher–mediated experiences for preservice teachers // Journal of Teacher Education. 2021. V. 72. №. 2. P. 251–263.

27. Keiler L. S. et al. The role of feedback in teacher mentoring: how coaches, peers, and students affect teacher change // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2020. V. 28. №. 2. P. 126–155.

28. Larsen E. et al. Re-imagining teacher mentoring for the future // Professional Development in Education. 2023. P. 1–15.

29. Nash D. Enter the mentor // Parenting Gifted Children. Routledge, 2021. P. 174–183.

30. Parker A. K., Zenkov K., Glaser H. Preparing school-based teacher educators: Mentor teachers' perceptions of mentoring and mentor training // Peabody Journal of Education. 2021. V. 96. №. 1. P. 65–75.

31. Tynjälä P. et al. Finnish model of peer-group mentoring: review of research // Annals of the New York Academy of Sciences. 2021. V. 1483. №. 1. P. 208–223.

Статья поступила в редакцию 22.09.2023; одобрена после рецензирования 30.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 22.09.2023; approved after reviewing 30.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Научная статья
УДК 378.148
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_27
EDN: FTTGBV

Тенденции современного журналистского образования в условиях трансформирующейся медиасферы

Станислава Александровна Базикян
Кандидат философских наук, доцент кафедры журналистики, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. 173003, Великий Новгород, ул. Большая Санкт-Петербургская, д. 41
Stanislava83@yandex.ru, https://orcid.org/0000000308806554

Аннотация. Традиционные методики обучения в современном стремительно меняющемся обществе далеко не всегда доказывают свою эффективность, особенно применительно к творческим специальностям: критическое мышление и активное отношение к жизни – ведущие компетенции, которые необходимо формировать у студентов творческих направлений подготовки.

Целью данной статьи является анализ тенденций развития образовательных технологий на примере подготовки журналистов. Посредством теоретического анализа научных подходов к журналистскому образованию и мониторинга образовательных программ выявлены характерные черты, проблемы и перспективы современного журналистского образования.

Констатируется, что в эпоху глобальной технологизации и роботизации происходят трансформации на рынке труда – некоторые профессии оказываются невостребованными – в научном дискурсе и в экономических кругах появляются такие понятия, как «профессии–пенсионеры» и «профессии будущего». Журналистика может вписаться в перечень «профессий будущего», только при условии овладения будущими специалистами трендовыми знаниями в области языков программирования, иммерсивных технологий, data science. То есть очевидно, что из-за растущей автоматизации потребуются новые навыки в области IT-технологий даже людям творческих профессий – и медиапедагогам необходимо учитывать подобные тренды в своих образовательных практиках.

В статье даны рекомендации по совершенствованию процесса обучения: интенсивное освоение профессии на практическом уровне за счет увеличения количества часов на освоение дисциплин прикладного характера; введение в учебные программы новых курсов, связанных с цифровизацией; необходимость тесного сотрудничества журфаков с редакциями; введение в учебные программы курсов по фактчекингу; актуализация технологического компонента. Автор приходит к выводу о том, что в журналистском образовании превалируют пассивные методы обучения, а инновационные технологии используются стихийно и в основном только в столичных вузах.

Ключевые слова: журналистика; медиа; методики обучения; практикоориентированное обучение; проект; творческие компетенции; активность

Для цитирования: Базикян С. А. Тенденции современного журналистского образования в условиях трансформирующейся медиасферы // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 27–35 http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_27. https://elibrary.ru/FTTGBV

Original article

Trends in modern journalism education in a transforming media sphere

Stanislava A. Bazikyan
Candidate of philosophical sciences, associate professor of department of journalism, Novgorod state university named after Yaroslav the Wise. 173003, Veliky Novgorod, Bolshaya Sankt-Peterburgskaya st., 41
Stanislava83@yandex.ru, https://orcid.org/0000000308806554

Abstract. Traditional teaching methods in today's rapidly changing society do not always prove their effectiveness, especially in relation to creative specialties: critical thinking and an active attitude to life are the leading competencies that must be formed by students in creative areas of training.

© Базикян С. А., 2023

The purpose of this article is to analyze trends in the development of educational technologies using the example of training journalists. Through the theoretical analysis of scientific approaches to journalistic education and monitoring of educational programs, the characteristic features, problems and prospects of modern journalistic education were identified.

It is stated that in the era of global technologization and robotization, transformations take place in the labor market – some professions are unclaimed – such concepts as «retired professions» and «professions of the future» appear in scientific discourse and in economic circles. Journalism can fit into the list of «professions of the future», only if future specialists master trendy knowledge in the field of programming languages, immersive technologies, data science. That is, it is obvious that due to growing automation, new skills in the field of IT technologies will be required even for people of creative professions – and media pedagogues need to take such trends into account in their educational practices.

The article provides recommendations for improving the learning process: intensive mastering of the profession at the practical level by increasing the number of hours for mastering applied disciplines; introduction of new courses related to digitalization into curricula; the need for close cooperation of journalists with editorial offices; introducing factchecking courses into curricula updating the process component. In general, the author concludes that passive teaching methods prevail in journalistic education, and innovative technologies are used spontaneously and mainly only in metropolitan universities.

Key words: journalism; media; teaching methods; practice-oriented training; project; creative competencies; activity

For citation: Bazikyan S. A. Trends in modern journalism education in a transforming media sphere *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2023; (6):* 27-35. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_27. https://elibrary.ru/FTTGBV

Введение

Современная педагогическая наука рассматривает процесс образования не столько как процесс передачи знаний, сколько как среду для формирования самодостаточной, конкурентоспособной личности, способной на творческую инициативу и отказ от шаблонов. Особенно актуальным подобный подход оказывается в медиаобразовании – трансформация информационной среды, изменения, происходящие в редакционной работе, универсализация журналистской профессии, а соответственно, и новые требования к компетенциям медиаспециалиста неизбежно должны приводить и к внедрению инновационных подходов в обучение студентов. Но далеко не всегда удается реализовать инновационную модель обучения в отечественном образовании. Как справедливо отмечают специалисты, в традиционную систему обучения, базирующуюся на так называемом «поточно-групповом обучении» и пассивном получении теоретических знаний, очень сложно внедрить стиль активного обучения [Данейкин, 2020]. Поэтому инициация дискурса о проблемах внедрения в образовательные программы творческих специальностей, и в частности, в журналистское образование новейших технологий обучения (интерактивные занятия, кейс-стади, метод проектов) представляется сегодня весьма злободневной.

Методы исследования

Статья основана на теоретическом анализе научных подходов к журналистскому образованию и мониторинге образовательных программ ведущих российских вузов, в которых осуществляется подготовка студентов по направлению подготовки «Журналистика», «Медиакоммуникация».

Теоретико-методологическую базу исследования составил субъектно-деятельностный подход к проблемам отечественного медиаобразования (Фатеева, Фомин, Осипова, Симакова, Федоров), а также труды по педагогике журналистики (Шестеркина, Марфицына, Корконосенко, Тулупов).

Результаты исследования

Активную позицию в современной педагогической науке начинает занимать медиаобразование – одна из приоритетных областей современного знания, представляющая собой синтез педагогики и медиалогии. Согласно наиболее цитируемому определению ЮНЕСКО, медиаобразование представляет собой «направление в образовании, в результате которого осуществляется процесс формирования культуры общения с медиа, развитие творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретаций, анализа и оценки медиатекстов; обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [цит. по: Федоров, 2000]. То есть сущностное содержание ме-

диаобразования – развитие медиаграмотности и медиакомпетентности среди широкой общественности посредством внедрения в системы общего, профессионального и дополнительного обучения разносторонних медиаобразовательных программ. Значимость медиапедагогики в нашей стране многократно возросла в конце 90-х годов – с появлением интернет-технологий проблема критического отношения к медиапродукции и воспитания осознанного к ней отношения оказалась в центре внимания академического сообщества и медиаэкспертов. Проблемы медиаобразования активно разрабатываются, в первую очередь, педагогами [Федоров, 2021; Livingstone, Haddon, 2009; Gutiérrez, Tyner, 2012; Hartai, 2014]. В рамках нашей работы интересны изыскания в этой области представителей журналистского науковедения (Засурский, Вартанова, Фатеева). На значимость медиаобразования обращают внимание Засурский и Вартанова.

Ученые настаивают на том, что развитие компетентности в сфере медиа необходимо сейчас не только профильным специалистам, но и каждому современному гражданину. С целью формирования навыков работы со СМИ среди широкой общественности на факультете журналистики Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова разработан модуль по медиаобразованию, ориентированный, как заявляют авторы, на все слои российской аудитории: старшие группы детских садов, школьники, учащиеся средних специальных учебных заведений, студенты университетов и ВУЗов, неблагополучные группы населения (низкооплачиваемые, матери-одиночки, инвалиды, пенсионеры), воспитатели, учителя школ, преподаватели ВУЗов и других учебных заведений, библиотекари, родители [Засурский, 2003].

Основная цель программы – «формирование у школьников критического представления о СМИ, а также сделать их творческими пользователями традиционных (пресса, радио, ТВ) и новых (интернет) медиа» [Засурский, 2003, с. 5]. Несмотря на осознание академическим сообществом важности медиаобразования среди широкой общественности, медиаобразовательные программы все еще являются редкостью в российских учреждениях дошкольного, общего и среднего образования. В качестве примера можно привести представленную выше программу МГУ – она прошла апробацию лишь в одной московской гимназии.

Интересна исчерпывающая классификация медиаобразования, разработанная Фатеевой. Она выделяет следующие виды медиаобразования: по целям (профессиональное и непрофессиональное); по степени организованности (формальное, внеформальное, неформальное); по видам образовательных учреждений (основное, дополнительное); по наличию видовой интеграции (интегрированное, специальное); по предметно-содержательной локализованности (предметное, межпредметное, многопредметное); по формам реализации (активное, пассивное, смешанное) [Фатеева, 2007]. В рамках нашей работы мы обратимся к профессиональной медиапедагогике, целью которой Фатеева обозначает «подготовку профессионалов, то есть работников разных видов средств массовой коммуникации» [Фатеева, 2007] и, в частности, журналистов.

Журналистское образование как часть профессионального образования представляет собой, по определению Шестеркиной, «систему организаций и учреждений, которая обеспечивает воспроизводство и совершенствование кадрового потенциала журналистики как в рамках практики прессы, так и в рамках теоретико-исследовательской деятельности, тем самым способствуя развитию теории и практики журналистики, а также личностному становлению специалиста СМИ» [Журналистское образование в условиях конвергенции СМИ, 2012, с. 15]. Свитич, анализируя процессы трансформации, связанные с журналистским образованием, происходящие на фоне «цифровой революции», определяет его как «широкое фундаментальное образование, сочетающееся с основательной и современной практической подготовкой» [Свитич, 2010, с. 128].

Из обозначенных трактовок можно вывести сущностную черту журналистского образования – практикоориентированность. Но исследователи отмечают, что априори присущая этому виду образования нацеленность на формирование практических навыков по факту зачастую игнорируется учебными заведениями. Так, Фатеева, анализируя современное состояние журналистского образования в России, делает вывод, что традиционное его базирование на филологических факультетах приводит к проблеме недостаточной профессионализации современного журналистского образования – приспособление к требованиям филологических факультетов сказывается на содержании учебных планов: сугубо журналистских дисциплин здесь значительно меньше, чем филологических [Фатеева, 2007].

Нельзя не отметить, что в последние десятилетия наметилась тенденция к отделению журналистики от филологии в рамках высшего профессионального образования: произошло увеличение количества профильных дисциплин, повысилось внимание к производственной практике, введены творческие экзамены, в ряде вузов идет обновление материально-технического обеспечения кафедр и факультетов, интенсифицируется выпуск учебных медиа.

Поэтому оживленную дискуссию вызвала среди академической общественности активная подготовка к созданию Федеральных государственных образовательных стандартов четвертого поколения на основе утвержденного Минобрнауки России нового перечня направлений и специальностей ВО. Согласно новому перечню, в состав УГСН «Язык, общественные коммуникации, медиа и журналистика» вошли направления подготовки и специальности ВО, которые ныне курируют ФУМО по УГСН 45.00.00 Языкознание и литературоведение и 42.00.00 Средства массовой информации и информационно-библиотечное дело. Объединение журналистики и филологии чревато образовательным «рецидивом» – возвращение литературоцентричности может привести к превалированию теории над прикладными дисциплинами. Но, по весьма справедливому мнению ряда ученых [Фатеева, 2022; Тулупов, 2023; Livingstone, Bovill, 2021], главное условие, которое должно соблюдаться в рамках профессионального образования – «связь с конкретной отраслью производства или духовной жизни» [Фатеева, 2007], является базовым и для журналистского образования – поэтому нацеленность на формирование практических навыков – злободневная задача кафедр и факультетов, занимающихся непосредственной подготовкой в области журналистики.

О значимости новых требований к журналистскому образованию свидетельствует появление в научном и экспертном дискурсе международных совещаний и конференций, посвященных этому вопросу. Ученые выделяют ряд наиболее важных проблем, которые стоят перед журналистским образованием в настоящее время:

1) повышение качества журналистского образования в целом и журналистских материалов, в частности. Проблема совершенствования журналистского мастерства активно обсуждалась, например, на совещании в Колумбийском университете 25 мая 2006 г. (Колумбийская школа журналистики). По наблюдению Засурского, особенно интересными оказались предложенные здесь методики обучения работе в кризисных ситуациях – симуляционные модели сложных ситуаций, оказавшись в которых журналист должен принимать оперативные решения. Упражнения, моделирующие различные профессиональные случаи, способны научить студентов «добывать и оценивать информацию» и в реальной профессиональной деятельности [Засурский, 2006].

Крайне злободневной оказывается и проблема подготовки и написания журналистских материалов в условиях информационного шума – участники совещания отметили, что традиционные правила написания новостных текстов в современных условиях становятся еще более актуальными: умение емко и точно ответить на вопросы что? кто? где? когда? почему? – залог продуктивности журналисткой работы, «обучая студентов этим навыкам и вырабатывая у них стандарты новостной журналистики, которая включает точные ответы на эти пять вопросов, необходимо стремиться к тому, чтобы повысить продуктивность работы журналистов, креативность, экономию средств, времени, а также доступность материалов и возможность оценки этих материалов» [Засурский, 2006, с. 5].

2) недостаток педагогических знаний у преподавательского состава. Практикоориентированность журналистского образования приводит зачастую к парадоксальной ситуации – журналисты–практики, имея огромный опыт редакционной работы, далеко не всегда способны донести материал до студентов четко и структурированно. С. Г. Корконосенко, анализируя специфику такой профессиональной деятельности, как педагогика журналистики, приходит к выводу, что в нашей стране эта область знания остается малоразработанной – при отсутствии теоретических оснований педагогическая практика может оказаться малорезультативной.

В качестве обоснования своей точки зрения С. Г. Корконосенко приводит результаты опроса сотрудников редакций о практической пользе полученного ими образования, проведенного аспиранткой факультета журналистики СПБГУ А. М. Сосновской. Большинство выпускников вспоминают о творческой атмосфере, товариществе, ярких харизматичных личностях некоторых педагогов, но практически никто из опрошенных не говорит о конкретных профессиональных навыках, полученных в вузе [Корконосенко, 2000; Корконосенко, 2023]. По убеждению ученого, это связано именно с отсутствием у ряда

педагогов кафедр и факультетов журналистики специальной подготовки к профессиональному преподаванию: «личность преподавателя в реальных условиях нашей журналистской школы, при дефиците учебной литературы, становится главным ресурсом преподавания. Им, безусловно, надо дорожить и гордиться, но нельзя считать его достаточным для регулярного производства специалистов» [Корконосенко, 2000, с. 30]. Весьма закономерным выходом из сложившейся ситуации Корконосенко видит выпуск «надежных» учебных пособий, «задачников» и сборников упражнений, отражающих реальные ситуации из профессиональной практики (кейс-стади). Но необходимо добавить, что выпуск подобной учебно-методической литературы должен сопровождаться неоднократным обсуждением ее в профессорско-преподавательской среде и постоянной актуализацией в соответствии с жизненными реалиями.

3) превалирование дисциплин теоретической направленности во многих ООП данного направления является сдерживающим фактором для развития креативного мышления у студентов, что входит в противоречие с базовой характеристикой журналистики как профессии, в первую очередь, творческой: «особенностью работы журналиста является ее креативный, инновационный характер, а сама профессия относится к категории творческих, что предполагает наряду с традиционными и особые формы организации учебного процесса» [Инновационные подходы к проектированию основных … , 2007, с.150].

О необходимости формирования творческих компетенций в рамках вузовского журналистского образования пишет и Тулупов, подчеркивая, что творческая составляющая должна занимать ведущее место в образовательных программах этого направления подготовки: «то есть учебные планы факультетов и отделений журналистики должны быть сориентированы на стимулирование творчества студентов, инициировать самостоятельный поиск решения творческих задач будущими специалистами, ставить при этом во главу угла индивидуальную работу со студентами» [Тулупов, 2014].

Итак, можно сделать вывод, что спектр проблем, актуальных для современного журналистского образования, достаточно широк, соответственно, назревает необходимость в совершенствовании концепций и программ обучения. Требования и тенденции современной медиаиндустрии позволяют сформулировать ведущие направления совершенствования методик журналистского образования:

− интенсивное освоение профессии на практическом уровне за счет увеличения количества часов на освоение дисциплин прикладного характера (Технология СМИ, Выпуск учебных медиа, Мастерские). Фатеева, анализируя историческое развитие моделей образования в России и давая прогноз его существования в целом, одним из наиболее перспективных способов выхода из кризиса отечественной системы профессиональной подготовки работников СМИ видит как раз развитие практико-ориентированного обучения: «практико-ориентированные журналистские программы в вузах в состоянии решить проблему недостаточной профессионализации отраслевой подготовки, они позволят связать журналистское образование с потребностями рынка труда, удовлетворят работодателей, студентов» [Фатеева, 2008];

− введение в учебные программы новых курсов, связанных с медиатрендами современности (новые медиа, цифровые технологии, конвергентные инструменты донесения информации);

− акцент на формирование творческих компетенций, предполагающих развитие активности студентов, самостоятельности в принятии решений, дивергентного мышления за счет дополнения традиционной классно-урочной и зачетно-экзаменационной системы обучения такими инновационными методиками, как деловые игры (учебная мини-редакция, например), брейнсторминг, кейс-технологии, дебаты, дискуссии, мозговой штурм. То есть назревает необходимость моделирования учебного процесса так, чтобы преподаватель являлся не просто лектором, а становился тренером, погружая студента в проблемную ситуацию;

− необходимость тесного сотрудничества, взаимодействия кафедр, факультетов журналистики с редакциями в форме мастер-классов от ведущих журналистов, совместных научно-практических конференций, методических семинаров, дискуссий сотрудников редакций СМИ и профессорско-преподавательского состава с целью обмена опытом, проведение экскурсионных программ для студентов и преподавателей в редакции, издательстве, типографии. О продуктивности подобного редакционно-университетского сотрудничества пишет, например, Макушин. Анализируя прямые и обратные связи региональных СМИ и факультета журналистики УрГУ, он приходит к выводу, что «содружество с практиками и со-творчество прибавило немало цен-

ного эмпирического и теоретического материала, пополнившего спецкурсы «Типология СМИ и организация деятельности редакции»; «Производство и оформление газеты», «Современный газетный дизайн» [Макушин, 2000, с. 195].

Кооперацию вузов и редакций как один из возможных путей улучшения качества подготовки журналистских кадров предлагает и Ершов, полагая, что «заказ выпускников с заданными характеристиками» будет способствовать совершенствованию учебных программ журфаков с учетом реальных потребностей медиаотрасли. Более того, традиционным СМИ свойственна инертность из-за «растерянности в связи с утратой монополии на домашний досуг и неизбежной потерей лидерства в рекламных оборотах», по убеждению ученого, как раз университеты могут стать инициаторами инновационных трансформаций посредством создания «новой модели выпускника» [Ершов, 2018, с.120].

Нетривиальный в этом аспекте подход предлагает Мансурова – по ее мнению, образовательные программы по журналистике должны формироваться по принципу диалектики, а не дополнительности, между теорией и практикой необходимо сохранять преемственность: «теоретический курс целесообразно продолжить спецсеминаром, детализирующим его основные проблемы, а завершить спецпрактикумом, задача которого:

– дать возможность студенту в творческой работе показать знание изучаемой проблемы, метода или жанра» [Мансурова, 2000, с. 37];

− введение в учебные программы курсов по медиаграмотности с целью развития у студентов критического мышления. Ряд исследователей [Вартанова, 2021; Шестеркина, 2021; Грицкевич, 2022; Жуков, 2021] подчеркивают, что особенно актуальным в этом аспекте оказывается формирование у студентов критического отношения к медиаконтенту – в условиях появления все большего количества источников информации/дезинформации и информационных войн навыки фактчекинга оказываются базовыми для профессионала, работающего в медийной сфере. Мониторинг образовательных программ по направлению ВПО «Журналистика» отечественных вузов показал, что курсы по медиаграмотности есть лишь в Южно-Уральском государственном университете, что в очередной раз доказывает, что учебные планы по данному направлению остаются неадаптированными под современные медийные реалии;

− актуализация технологического компонента. Как мы указывали ранее, журналистское образование нацелено, прежде всего, на получение студентами практических навыков, поэтому технологический подход представляется здесь крайне востребованным. О необходимости внедрения технологического подхода в образовательные программы впервые заговорили международные организации, занимающиеся вопросами образования, науки и культуры. Так, согласно стратегическим документам ЮНЕСКО, подобный подход рассматривается как «системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» [Пищова, 2009, с. 120].

Шестеркина, анализируя структуру технологии современного журналистского образования, выделяет в них 4 уровня: метатехнологии, макротехнологии, мезотехнологии, микротехнологии. На всех уровнях (от страны до узких оперативных задач) технологии журналистского образования, по убеждению Шестеркиной, должны базироваться на индивидуально-личностном подходе и интерактивных методиках обучения [Шестеркина, 2011]. Самой эффективной, с этой точки зрения оказывается, по убеждению медиапедагогов, проектная технология [Шестеркина, 2022а; Шестеркина, 2022б; Ярных, 2021], но ее внедрение в вузе порой наталкивается на резкое противодействие и со стороны педагогического сообщества, причины которого следует искать не только в нежелании педагогов в корне перестраивать собственные методики обучения, но и в некачественной организации самого процесса проектного обучения со стороны менеджмента вузов. Внедрение проектной деятельности в университетах зачастую сталкивается и с сопротивлением со стороны родителей и студентов. Традиционные методы обучения кажутся более проверенными, надежными, фундаментальными, более того, количество часов на реализацию проектов увеличивается за счет уменьшения часов, отведенных на освоение профессиональных дисциплин. Поэтому представляется очевидным, что внедрение проектной деятельности может оказаться плодотворным лишь на творческих направлениях подготовки.

Заключение

Суммируя выводы существующих академических и журналистских исследований о проблемах и перспективах журналистского образования, можно констатировать, что образовательная система пытается подстроиться под запросы медиаотрасли путем внедрения новейших технологий в учебный процесс (работа с мультимедийными форматами, цифровыми инструментами подачи информации и т. д.), введения новых специализаций, совершенствования материально-технической базы. Но искони присущая российскому образованию консервативность замедляет темпы этих преобразований – система трансформируется не так быстро, как медиаиндустрия. Выходом из сложившейся ситуации, по нашему убеждению, должно стать тесное сотрудничество вузов с медиаотраслью: гибкая и оперативная подстройка учебных планов под стремительно меняющиеся требования индустрии, моделирование эффективных образовательных стратегий совместно с редакциями позволит повысить образовательный уровень будущих профессионалов и вывести, в целом, систему отечественного журналистского образования на качественно новый уровень развития.

Библиографический список

1. Данейкин Ю. В. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном вузе / Ю. В. Данейкин, О. Е. Калпинская, Н. Г. Федотова // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 8–9. С. 104–116.

2. Ершов Ю. М. Каким мы видим будущего журналиста (размышления о модернизации образовательных программ) // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. 2018. № 5. С. 119–136.

3. Журналистское образование в условиях конвергенции СМИ : монография / под ред. Л. П. Шестеркиной. Челябинск : РЕКПОЛ, 2012. 114 с.

4. Засурский Е. Л. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели / Е. Л. Засурский, Я. Н. Вартанова // Информационное общество. 2003. Вып. 3. С. 5–10.

5. Засурский Я. Н. Колонка редактора: журналистское образование в информационном обществе // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. 2006. № 4. С. 3–8.

6. Инновационные подходы к проектированию основных образовательных программ по направлению высшего профессионального образования «Журналистика» / под ред. проф. Я. Н. Засурского. Москва : Изд-во МГУ, 2007. 256 с.

7. Корконосенко С. Г. Профессиональная идеология преподавателя журналистики // Журналистика в 2022 году: творчество, профессия, индустрия : материалы международной научно-практической конференции [03–04 февраля 2023 года]. Москва : Факультет журналистики ФГОУ ВО Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, 2023. С. 445–446.

8. Корконосенко С. Г. Педагогика журналистики и ее ресурсы // Журналистское образование в XXI веке. Кого, кому и как учить журналистике? : сборник материалов международной учебно-методической конференции [25–27 февраля 2000 года]. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000. С. 27–32.

9. Макушин Л. М. Факультет – редакции. Прямые и обратные связи // Журналистское образование в XXI веке. Кого, кому и как учить журналистике? : сборник материалов международной учебно-методической конференции [25–27 февраля 2000 года]. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000. С. 192–197.

10. Мансурова В. Д. И храм, и мастерская. Особенности национального образования // Журналистское образование в XXI веке. Кого, кому и как учить журналистике? : сборник материалов международной учебно-методической конференции. [25–27 февраля 2000 года]. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000. С. 32–37.

11. Пищова А. В. Современные образовательные технологии: основные характеристики, классификации, возможности применения в высшей школе // Ученые записки : сб. рец. науч. тр. / под ред. М. Е. Кобринского. Минск : БГУФК, 2009. С. 120.

12. Свитич Л. Г. Введение в специальность: Профессия – журналист : учеб. пособие для студентов вузов / Л. Г. Свитич. Москва : Аспект Пресс, 2010. 255 с.

13. Тулупов В. В. Журналистика, которой мы учим // RELGA. 2006. № 6. URL: http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=929&level1=main&level2=articles&ysclid=lipn3e5rdc364066180 (дата обращения: 01.05.2023).

14. Шестеркина Л. П. Фактчекинг и верификация информации в контексте журналистского образования / Л. П. Шестеркина, Л. К. Лободенко, А. В. Красавина, А. Р. Марфицына // Вопросы теории и практики журналистики. 2021. Т. 10. № 1. С. 94–108.

15. Фатеева И. А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации. Челябинск : Чел. гос. ун-т, 2007. 270 с.

16. Фатеева И. А. Практико-ориентированное обучение журналистике: традиции и перспективы // Медиаскоп. 2008. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannoe-obuchenie-zhurnalistike-traditsii-i-perspektivy?ysclid=lioo09qvj1582778423 (дата обращения: 15.04.2023).

17. Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность : учебное пособие / А. В. Федоров. 4-е изд. Москва; Берлин : Директ-Медиа, 2021. 541 с.

18. Федоров А. В. Терминология медиаобразования // Искусство и образование. 2000. № 2. С. 35.

19. Шестеркина Л. П. Современное журналистское образование: актуализация технологического компонента // Журналистское образование. 2011. № 3. URL: http://www.mediascope.ru/node/889 (дата обращения: 15.04.2023).

20. Шестеркина Л. П. Проектное обучение в условиях дистанционного формата: из опыта подготовки студентов по направлению «Журналистика» в Институте медиа и социально-гуманитарных наук ЮУрГУ / Л. П. Шестеркина, О. Ю. Харитонова, А. В. Красавина // Организация образовательного процесса вузов с использованием технологий смешанного и дистанционного обучения в условиях пандемии: региональный опыт. Челябинск : Южно-Уральский гос. ун-тет (национальный исследовательский университет), 2022а. С. 514–532.

21. Шестеркина Л. П. Формирование цифровых компетенций у студентов-журналистов ЮУРГУ в процессе проектного обучения / Л. П. Шестеркина, Л. К. Лободенко, А. Р. Марфицына // Журналистика в 2021 году: творчество, профессия, индустрия. Москва : Факультет журналистики ФГОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», 2022б. С. 448–449.

22. Ярных В. И. Современные медиаобразовательные технологии в магистерских программах журналистского образования // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 6–1. С. 497–503.

23. Livingstone S., Bovill M. Children and their Changing Media Environment. A European Comparative Study. Mahwah, N. J. / London: Lawrence Erlbaum Associates. 2021. p. 3–30.

24. Livingstone S., Haddon L. Young People in the European Digital Media Landscape: A Statistical Overview with an Introduction. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media // NORDICOM. University of Gothenburg. 2009. URL: https://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/publikationer-hela-pdf (дата обращения: 15.05.2023).

25. Gutiérrez A., Tyner K. Media Education, Media Literacy and Digital Competence. Comunicar. 2012. № 38, pp. 31–39.

26. Hartai L. and all. Formal Media Education in Europe. Barcelona: UAB, 2014, 180 p.

Reference list

1. Danejkin Ju. V. Proektnyj podhod k vnedreniju individual'noj obrazovatel'noj traektorii v sovremennom vuze = Project approach to introducting an individual educational trajectory in modern university / Ju. V. Danejkin, O. E. Kalpinskaja, N. G. Fedotova // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2020. T. 29, № 8–9. S. 104–116.

2. Ershov Ju. M. Kakim my vidim budushhego zhurnalista (razmyshlenija o modernizacii obrazovatel'nyh programm) = How we see the future journalist (reflections on the modernization of educational programs) // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 10: Zhurnalistika. 2018. № 5. S. 119–136.

3. Zhurnalistskoe obrazovanie v uslovijah konvergencii SMI = Journalism education in media convergence : monografija / pod red. L. P. Shesterkinoj. Cheljabinsk : REKPOL, 2012. 114 s.

4. Zasurskij E. L. Rossijskij modul' mediaobrazovanija: koncepcii, principy, modeli = Russian module of media education: concepts, principles, models / E. L. Zasurskij, Ja. N. Vartanova // Informacionnoe obshhestvo. 2003. Vyp. 3. S. 5–10.

5. Zasurskij Ja. N. Kolonka redaktora: zhurnalistskoe obrazovanie v informacionnom obshhestve = Editor's column: journalistic education in the information society // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 10: Zhurnalistika. 2006. № 4. S. 3–8.

6. Innovacionnye podhody k proektirovaniju osnovnyh obrazovatel'nyh programm po napravleniju vysshego professional'nogo obrazovanija «Zhurnalistika» = Innovative approaches to designing the main educational programs in the area of higher professional education «Journalism»/ pod red. prof. Ja. N. Zasurskogo. Moskva : Izd-vo MGU, 2007. 256 s.

7. Korkonosenko S. G. Professional'naja ideologija prepodavatelja zhurnalistiki // Zhurnalistika v 2022 godu: tvorchestvo, professija, industrija = Professional ideology of a journalism teacher//Journalism in 2022: creativity, profession, industry : materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii [03–04 fevralja 2023 goda]. Moskva : Fakul'tet zhurnalistiki FGOU VO Moskovskij gosudarstvennyj universitet im. M. V. Lomonosova, 2023. S. 445–446.

8. Korkonosenko S. G. Pedagogika zhurnalistiki i ee resursy = Journalism pedagogy and its resources // Zhurnalistskoe obrazovanie v XXI veke. Kogo, komu i kak uchit' zhurnalistike? : sbornik materialov mezhdunarodnoj uchebno-metodicheskoj konferencii [25–27 fevralja 2000 goda]. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2000. S. 27–32.

9. Makushin L. M. Fakul'tet – redakcii. Prjamye i obratnye svjazi = Faculty – editorial offices. Forward and reverse links // Zhurnalistskoe obrazovanie v XXI veke. Kogo, komu i kak uchit' zhurnalistike? : sbornik materialov mezhdunarodnoj uchebno-metodicheskoj konferencii [25–27 fevralja 2000 goda]. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2000. S. 192–197.

10. Mansurova V. D. I hram, i masterskaja. Osobennosti nacional'nogo obrazovanija = Both the temple and the workshop. Features of national education // Zhurnalistskoe obrazovanie v XXI veke. Kogo, komu i kak uchit' zhurnalistike? : sbornik materialov mezhdunarodnoj uchebno-metodicheskoj konferencii. [25–27 fevralja 2000 goda]. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2000. S. 32–37.

11. Pishhova A. V. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: osnovnye harakteristiki, klassifikacii, vozmozhnosti primenenija v vysshej shkole = Modern educational technologies: main characteristics,

classifications, possibilities of application in higher education // Uchenye zapiski : sb. rec. nauch. tr. / pod red. M. E. Kobrinskogo. Minsk : BGUFK, 2009. S. 120.

12. Svitich L. G. Vvedenie v special'nost': Professija – zhurnalist = Introduction to the specialty: Profession – journalist : ucheb. posobie dlja studentov vuzov / L. G. Svitich. Moskva : Aspekt Press, 2010. 255 s.

13. Tulupov V. V. Zhurnalistika, kotoroj my uchim = The journalism we teach // RELGA. 2006. № 6. URL: http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=929&level1=main&level2=articles&ysclid=lipn3e5rdc364066180 (data obrashhenija: 01.05.2023).

14. Shesterkina L. P. Faktcheking i verifikacija informacii v kontekste zhurnalistskogo obrazovanija = Factchecking and information verification in the context of journalistic education / L. P. Shesterkina, L. K. Lobodenko, A. V. Krasavina, A. R. Marficyna // Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki. 2021. T. 10. № 1. S. 94–108.

15. Fateeva I. A. Mediaobrazovanie: teoreticheskie osnovy i praktika realizacii = Media education: theoretical foundations and practice of implementing. Cheljabinsk : Chel. gos. un-t, 2007. 270 s.

16. Fateeva I. A. Praktiko-orientirovannoe obuchenie zhurnalistike: tradicii i perspektivy = Practical-oriented journalism training: traditions and perspectives // Mediaskop. 2008. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannoe-obuchenie-zhurnalistike-traditsii-i-perspektivy?ysclid=lioo09qvj1582778423 (data obrashhenija: 15.04.2023).

17. Fedorov A. V. Mediaobrazovanie i mediagramotnost' = Media education and media literacy: uchebnoe posobie / A. V. Fedorov. 4-e izd. Moskva; Berlin : Direkt-Media, 2021. 541 s.

18. Fedorov A. V. Terminologija mediaobrazovanija = Media education terminology // Iskusstvo i obrazovanie. 2000. № 2. S. 35.

19. Shesterkina L. P. Sovremennoe zhurnalistskoe obrazovanie: aktualizacija tehnologicheskogo komponenta = Modern journalism education: actualization of the technological component // Zhurnalistskoe obrazovanie. 2011. № 3. URL: http://www.mediascope.ru/node/889 (data obrashhenija: 15.04.2023).

20. Shesterkina L. P. Proektnoe obuchenie v uslovijah distancionnogo formata: iz opyta podgotovki studentov po napravleniju «Zhurnalistika» v Institute media i social'no-gumanitarnyh nauk JuUrGU = Project training in remote format: from the experience of training students in the area of «Journalism» at the Institute of Media and Social and Humanities of SUSU / L. P. Shesterkina, O. Ju. Haritonova, A. V. Krasavina // Organizacija obrazovatel'nogo processa vuzov s ispol'zovaniem tehnologij smeshannogo i distancionnogo obuchenija v uslovijah pandemii: regional'nyj opyt. Cheljabinsk : Juzhno-Ural'skij gos. un-tet (nacional'nyj issledovatel'skij universitet), 2022a. S. 514–532.

21. Shesterkina L. P. Formirovanie cifrovyh kompetencij u studentov-zhurnalistov JuURGU v processe proektnogo obuchenija = Formation of digital competencies among journalist-students of South Ural State University in the process of project training / L. P. Shesterkina, L. K. Lobodenko, A. R. Marficyna // Zhurnalistika v 2021 godu: tvorchestvo, professija, industrija. Moskva : Fakul'tet zhurnalistiki FGOU VO «Moskovskij gosudarstvennyj universitet im. M. V. Lomonosova», 2022b. S. 448–449.

22. Jarnyh V. I. Sovremennye mediaobrazovatel'nye tehnologii v magisterskih programmah zhurnalistskogo obrazovanija = Modern media education technologies in Master's degree programs in Journalism Education // Pedagogicheskij zhurnal. 2021. T. 11. № 6–1. S. 497–503.

23. Livingstone S., Bovill M. Children and their Changing Media Environment. A European Comparative Study. Mahwah, N. J. / London: Lawrence Erlbaum Associates. 2021. p. 3–30.

24. Livingstone S., Haddon L. Young People in the European Digital Media Landscape: A Statistical Overview with an Introduction. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media // NORDICOM. University of Gothenburg. 2009. URL: https://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/publikationer-hela-pdf (data obrashhenija: 15.05.2023).

25. Gutiérrez A., Tyner K. Media Education, Media Literacy and Digital Competence. Comunicar. 2012. № 38, pp. 31–39.

26. Hartai L. and all. Formal Media Education in Europe. Barcelona: UAB, 2014, 180 p.

Статья поступила в редакцию 25.09.2023; одобрена после рецензирования 23.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 25.09.2023; approved after reviewing 23.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Научная статья
УДК 37
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_36
EDN: GYHBAH

Самореализация обучающихся в образовательном пространстве кадетской школы-интерната

Любовь Порфирьевна Шустова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова. 432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, дом 4/5
lp_shustova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-2552-2310

Аннотация. Актуальность исследования определяется недостаточной теоретико-методической разработанностью проблемы использования потенциала образовательных пространств кадетских учреждений для самореализации обучающихся. Автором статьи предпринята попытка выявить проблемы самореализации воспитанников в условиях образовательного пространства кадетской школы-интерната. Гипотеза: самореализация обучающихся кадетской школы-интерната будет успешной, если педагогические действия выстроить с учётом проблем для осуществления данного процесса в образовательном пространстве учреждения.

Методы исследования: теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы, дополнительных общеобразовательных программ, реализующихся в кадетских учреждениях; пилотажное исследование; методы математической статистики. В качестве основного диагностического инструмента выступила авторская методика «Изучение самореализации кадетов в образовательном пространстве кадетской школы-интерната» (Л. П. Шустова, Е. В. Камаева, Н. А. Лобанкова). В результате исследования определены основные проблемы в самореализации подростков в условиях образовательного пространства кадетского учреждения, такие как: недостаточная привлекательность для обучающихся отдельных элементов кадетского образования; отсутствие возможности для проявления собственной инициативы, лидерских качеств, а также существенных успехов и достижений за период обучения; недооценка кадетами личностных факторов, способствующих достижению успеха; недостаточная педагогическая поддержка стремления кадетов к самореализации; слабая сформированность осознанной мотивации на получение военной профессии и др. Несмотря на преобладающее желание подростков обучаться в кадетском учреждении, его условия не позволяют им в полной мере реализовать свои способности, планы и намерения, что говорит о необходимости совершенствования условий, расширения ресурсов и обогащения образовательного пространства кадетской школы-интерната. Результаты исследования положены в основу поиска новых способов и механизмов приобретения продуктивного опыта самореализации кадетов в различных видах личностно значимой и социально полезной деятельности в условиях образовательного пространства кадетского учреждения.

Ключевые слова: кадетское образование; патриотическое воспитание; образовательное пространство; моделирование образовательного пространства; кадетская школа–интернат; кадеты; самореализация кадетов

Для цитирования: Шустова Л. П. Самореализация обучающихся в образовательном пространстве кадетской школы-интерната // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 36–43. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_36. https://elibrary.ru/GYHBAH

Original article

Problems of students' self-realization in the educational space of the cadet boarding school

Lyubov P. Shustova
Candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of management and educational technologies, Ulyanovsk state pedagogical university named after I. N. Ulyanov. 432071, Ulyanovsk, Lenin square, 4/5
lp_shustova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-2552-2310

Abstract. The relevance of the study is determined by the insufficient theoretical and methodological development of the problem in using the potential of educational spaces of cadet institutions for the self-realization of students. Purpose is: to identify the problems of self-realization of pupils in the educational space of a cadet boarding school. Hypothesis: self-realization of students of a cadet boarding school will be successful if pedagogical actions are built taking into account the problems for implementing this process in the educational space of the institution.

© Шустова Л. П., 2023

Research methods are: theoretical analysis and generalization of scientific and methodological literature, additional general education programs implemented in cadet institutions; pilot study; methods of mathematical statistics. The main diagnostic tool was the author's methodology «Studying the self-realization of cadets in the educational space of a cadet boarding school» (L. P. Shustova, E. V. Kamaeva, N. A. Lobankova). Results: the main problems in the self-realization of adolescents in the conditions of the educational space of a cadet institution are identified, such as: insufficient attractiveness for students of individual elements of cadet education; lack of opportunity to show their own initiative, leadership qualities, as well as significant success and achievements during the period of study; underestimation of personal factors contributing to success by cadets; insufficient pedagogical support for cadets' desire for self-realization; poor formation of conscious motivation to receive a military profession, etc. Conclusions: despite the prevailing desire of adolescents to study in a cadet institution, its conditions do not allow them to fully realize their abilities, plans and intentions, which indicates the need to improve conditions, expand resources and enrich educational space of the cadet boarding school. The results of the study form the basis to search new ways and mechanisms for acquiring productive experience of self-realization of cadets in various types of personally significant and socially useful activities in the conditions of the educational space of a cadet institution.

Key words: cadet education; patriotic education; educational space; modeling of educational space; cadet boarding school; cadets; self-realization of cadets

For citation: Shustova L. P Problems of students' self-realization in the educational space of the cadet boarding school. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2023; (6):* 36-43. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_36. https://elibrary.ru/GYHBAH

Введение

Проблема воспитания у подрастающего поколения патриотических чувств, любви к большой и малой Родине, уважения к культуре, традициям и истории России стоит сегодня как никогда актуально. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года говорится о важности переосмысления таких ценностей, как чувство долга перед страной, нравственности, чести и достоинства, ответственной жизненной позиции. Особое значение придается кадетской системе воспитания, обладающей большими ресурсами для развития у детей и подростков гражданственности и патриотизма [Стратегия развития …].

Межведомственный Совет по кадетскому образованию стал «первым в истории России общественно-государственным Советом, который на уровне Правительства РФ выдвинул цель возрождения в России исторического кадетского образования» [Воронкова, 2018, с. 73].

Кадетское образование играет особую роль в патриотическом воспитании подрастающего поколения, его подготовке к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации. В Концепции и государственном стандарте кадетского образования подчеркивается, что «воспитательная компонента кадетского образования должна обеспечивать подготовку и воспитание своих питомцев… как свободных личностей, способных к саморазвитию, к принятию решений, к реализации собственных способностей, планов …» [Основы концепции …].

Система кадетского образования обладает большими возможностями для формирования активной гражданской позиции личности, направленной на самореализацию в значимых видах деятельности. Однако, несмотря на большой потенциал образовательного пространства кадетских учреждений, попытки его изучения с позиции влияния на самореализацию кадетов носят локальный характер. Так, Г. В. Воронковой предпринята попытка изучения условий для самореализации детей и подростков в *воспитательном* процессе кадетского учреждения. Вместе с тем, возможности для самореализации кадетов, на наш взгляд, кроются не только в воспитательном процессе, но и в учебной и внеурочной деятельности кадетского учреждения, а также в дополнительном и неформальном образовании [Воронкова, 2018].

Таким образом, актуальность исследования определяется противоречием между потребностями в использовании высокого потенциала образовательных пространств кадетских учреждений для самореализации кадетов и недостаточной теоретической обоснованностью и практической разработанностью их основ.

Исходя из опыта работы педагогов кадетской школы-интерната, требований ФГОС ООО был разработан проект «Образовательное пространство кадетской школы-интерната как потенциал самореализации воспитанников» [Шустова, Данилов, Филимонов, 2023]. Данный проект позволит изучить феномен самореализации кадетов в условиях образовательного учреждения закрытого типа и создать образовательное пространство

кадетской школы-интерната, предоставляющее возможность обучающимся для успешной самореализации в различных видах деятельности. На первоначальном этапе проекта было предпринято моделирование образовательного пространства кадетской школы-интерната и организовано пилотажное исследование его возможностей и ресурсов в аспекте самореализации кадетов.

Целью исследования является выявление проблем и недостающих ресурсов для успешной самореализации воспитанников в образовательном пространстве кадетской школы-интерната. В исследования были поставлены и последовательно решались следующие *задачи:* осуществить теоретико-методологическое обоснование проблемы создания образовательного пространства кадетской школы-интерната с позиции самореализации воспитанников; провести пилотажное исследование, направленное на изучение проблем самореализации кадетов в образовательном пространстве кадетской школы-интерната [Шустова Данилов, Филимонов, 2023].

Мы предполагаем, что самореализация обучающихся кадетской школы-интерната будет успешной, если будут устранены проблемы, затрудняющие данный процесс в образовательном пространстве учреждения.

Методы исследования

В исследовании использовались следующие методы: теоретические (анализ научно-методической литературы и дополнительных общеобразовательных программ, реализующихся в кадетских учреждениях); эмпирические (пилотажное исследование); методы математической статистики.

Для того чтобы выявить проблемы самореализации кадетов в образовательном пространстве кадетской школы-интерната с позиции самих обучающихся, нами была разработана анкета «Изучение самореализации кадетов в образовательном пространстве кадетской школы-интерната» (авторы: Л. П. Шустова, Е. В. Камаева, Н. А. Лобанкова). Анкета включает 20 вопросов, касающихся интересов и склонностей, мотивов и ценностей, жизненных целей и планов, успехов и достижений, возможностей и способностей обучающихся кадетской школы-интерната.

Проблема «моделирования», «проектирования», «создания», «развития» образовательной среды и пространства в научной литературе рассматривается преимущественно через призму антропологического, средового и деятельностного подходов в образовании [Ямбург, 1994; Слободчиков, 1997; Фрумин, Эльконин, 1993; Ясвин, 2001; Мануйлов, 2002 и др.].

На современном этапе проблемы развития образовательных пространств и сред изучаются в самых разнообразных ракурсах: гуманизации [Бурмистрова, 2022; Максимова, 2021], социо- и поликультурности [Алесандрова, 2018, Шустова, Гриценко, 2020; Lu, Parkhouse, Thomas, 2022], цифровизации [Бурмистрова, Зиновьева, Фирсова, 2022; Морозова, Саяпин, Зиновьева, 2021; Панов, Борисенко, Миронова, 2021], виртуальности [Ceallaigh, 2022], событийности [Шустова, 2021], креативности [What drives …, 2021; Корнеева, 2021], экологичности [Лидская, 2022], партнерства [Daza, Gudmundsdottir, Lund, 2021; Abraham, 2021], возможностей [Um, Cho, 2022].

Моделирование образовательного пространства, предваряющее наше исследование, включало в себя постановку цели и задач, выделение методологических подходов и принципов, описание необходимых ресурсов и условий, определение различных видов деятельности в образовательной организации и др. [Шустова, Гриценко, 2020].

Результаты исследования

Следующим этапом в реализации проекта стала организация и проведение пилотажного исследования. Оно проводилось в 2022 году с использованием анкеты «Изучение самореализации кадетов в образовательном пространстве кадетской школы-интерната» в анонимной форме с каждым классом (взводом) отдельно с целью обнаружения «проблемных зон» в самореализации воспитанников кадетского учреждения. Всего в исследовании приняли участие 87 обучающихся в возрасте от 12 до 17 лет. Ответы респондентов анализировались как отдельно по каждой из трёх групп (6–7, 8–9 и 10–11 классы), так и по трём группам вместе.

В ходе исследования было установлено, что преобладающая часть воспитанников (86 %) стремится к получению новых знаний, информации и приобретению нового жизненного опыта в условиях кадетской школы-интерната. Отметим, что степень выраженности данного стремления практически одинакова во всех трёх группах респондентов.

Среди компонентов жизнедеятельности в кадетской школе-интернате более всего учащихся привлекает общение с учителями и воспитателями (45 %), кадетская атрибутика (форма и символика – 43 %), возможность получать прочные знания (39 %), техническая и информационная

оснащённость заведения (37 %), внеурочные и кружковые занятия (32 %). Менее всего воспитанникам нравятся полевые сборы и строевые подготовки (15 %), занятия кадетского компонента (16 %), школьная дисциплина (20 %) и чёткий распорядок и режим дня (25 %).

Однако если сравнивать результаты в разных возрастных группах, то наблюдаются определённые расхождения. Так, у учащихся 6–7 классов на перовм месте по привлекательности стоит ношение кадетской формы и символики (53 %), на втором – внеурочные и кружковые занятия (47 %), на третьем – соблюдение воинских ритуалов и общение с учителями и воспитателями (37 %). В 8–9 классах более предпочтительна техническая и информационная оснащенность школы (57 %), что закладывает основу для прочных знаний и высокого уровня образования (50 %), а также общение с педагогами (47 %). Для старшеклассников наиболее значимо общение с учителями и воспитателями (52 %), высокий уровень образования, который они получают в школе (48 %) и кадетская атрибутика (33 %).

Важным для нашего исследования является ответ учащихся на вопрос «Есть ли у тебя какие-либо существенные успехи, достижения за период обучения в кадетской школе-интернате?» 56% испытуемых на него ответили, что «есть, но могли бы быть больше». Следовательно, необходимо проанализировать причины этого явления. 31 % испытуемых ответили, что у них уже отмечаются успехи и достижения, 8 % – ответили «нет, но могли бы быть» и 4 % – выбрали ответ «нет». Подчеркнём, что утвердительно («да») на этот вопрос ответили 48 % старшеклассников, 33 % учащихся 6–7 классов и всего 13 % – 8–9 классов. Зато 83 % учащихся последней группы считают, что их возможности больше, чем они уже достигли. Любопытна возрастная динамика в ответе «нет, но могли бы быть»: в 6–7 классах этот ответ наблюдался у 20% подростков, в 8–9 – у 3 %, а в 10–11 классах данный ответ не зафиксирован.

В целом 87 % подростков отметили, что уже имеют опыт, когда их активность и проявление инициативы в том или ином виде деятельности приводили к творческому успеху. Позитивный опыт участия 36 % подростков приобрели в творческом объединении или кружке, в школе на уроках (29 %) и во внеурочной деятельности (24 %), 27 % подростков – в неформальном общении со сверстниками. Но есть небольшая доля ребят (12 %), у которых проявление инициативы не увенчалось творческим успехом или достижением.

Сравнивая ответы респондентов по группам, отметим, что учащиеся 6–7 классов чаще бывают успешными в творческом объединении (43 %), внеурочной деятельности (30 %) и на уроках (23 %); подростки 8–9 классов – в межличностном общении (43%), в кружках и на занятиях с кадетским компонентом (27 %), а старшеклассники – в учебной деятельности (44 %), в творческих объединениях (37 %) и в неформальном общении (26 %).

К факторам, способствующим достижениям и успеху, кадеты относят, прежде всего: проявление самостоятельности (75 %), хорошую физическую подготовку (63 %), дисциплинированность (48 %), знание основ военной подготовки (41 %) и знание этикета (41 %). Данная тенденция в показателях наблюдается в группах 6–7 классов и 8-9 классов. Следует отметить, что старшеклассники таким качествам, как самостоятельность (89 %), дисциплинированность (67 %) и физическая подготовка (59 %) придают большее значение, чем младшие подростки. Менее всего достижению успеха, по мнению кадетов, способствует ношение формы с атрибутикой (13 %), система поощрений и наказаний (18 %), проявление инициативы (25 %), участие в общественно-значимых мероприятиях (26 %). Недооценка инициативности особенно заметна у учащихся 6–7 классов (7 %) и у 8–9 классов (20 %).

Лишь 43 % опрошенных отметили, что педагоги замечают личные успехи и достижения, которые наблюдаются у их воспитанников, 41 % кадетов ответили, что «это происходит не всегда». Можно сделать предположение, что педагоги не готовы оказать поддержку, «авансировать» обучающихся на новые успехи и достижения.

60 % респондентов отмечают, что любимое дело, занятие по душе, увлечение в условиях кадетской школы-интерната они выбирали самостоятельно, на своё усмотрение, без вмешательства взрослых. Вместе с тем, 31 % учащихся считают, что у них нет такой возможности, причем эта тенденция усиливается от 6-7 классов (20 %) к 10–11классам (41 %).

Исследование показало, что увлечения большинства обучающихся связаны с физкультурой, спортом, туризмом (54 %), компьютерными технологиями (45 %) и военным делом (25 %); в меньшей степени – с танцами (8 %), робототехникой (8 %), шахматами (10 %).

В своем любимом занятии кадет привлекает больше всего возможность приобретения новых знаний, умений, навыков (55 %), интерес и любопытство (37 %), а также возможность делиться

своими знаниями и умениями с другими (29 %), выработки черт характера и качеств личности (29 %), творчество (29 %). Меньше всего при занятии любимым делом представлены мотивы оказания помощи другим (14 %), проявления лидерских качеств (15 %) и самоутверждения (15 %). Та же тенденция прослеживается в группе испытуемых 10–11 классов. В группе 6–7 классов на более высоких позициях, помимо обозначенных, находятся мотивы получения возможности заслужить уважение товарищей и готовность выделиться среди других.

Следует отметить, что 67 % подростков свои интересы и увлечений чаще всего реализуют дома во время каникул, 26 % – во внеурочной деятельности, 23 % – на уроке. Меньше всего выборов у учащихся получили занятия с кадетским компонентом (7 %), особенно в группе 6–7 классов (3 %).

В качестве образца для подражания в любимом деле, творчестве для 48 % учащихся выступают родители, для 30 % опрошенных примером являются друзья и одноклассники, ещё для 24 % – учителя, причём значимость последних возрастает от 6 к 11 классу. Подростки 8–9 классов наряду с учителем (27 %) выделяют воспитателя (27 %) в качестве образца, на который они равняются. Интересно, что 56 % старшеклассников выбрали «иной вариант ответа».

69 % опрошенных отмечают, что им нравится участвовать в традиционных мероприятиях, которые проводятся в кадетской школе-интернате, ещё 20 % выбрали ответ «нет». Наблюдается тенденция к увеличению числа учащихся, которым не нравится участвовать в школьных мероприятиях от 13 % в 6–7 классах до 30 % – в 10–11. При этом большинство опрошенных, а это 64 %, считают, что традиционные мероприятия способствуют развитию их интересов, способностей, талантов, а 62 % респондентов полагают, что их увлечения, любимые занятия, хобби могут пригодиться им в будущем, повлияют на выбор их профессии. Число учащихся, которые высказывают данное мнение, увеличивается с 53 % в 6–7 классах до 70 % – в 10–11.

Исследование выявило, что 41 % обучающихся находит время, чтобы посещать объединения и секции за пределами кадетской школы-интерната, 39 % выбрали ответ «нет», еще 20 % указали, что хотели бы посещать, но не имеют возможности. Эта же тенденция прослеживается в ответах учащихся 6–7 и 8–9 классов. Почти половина старшеклассников (48 %) отметили, что не посещают секции за пределами школы-интерната и только 30 % – находят на это время.

Что касается сферы общения воспитанников, то 72 % из них указали, что им важнее общаться с родителями, 66 % – с друзьями, 39 % – с воспитателями и 37 % – с учителями. Однако по возрастным группам результаты опроса сильно различаются. Так у учащихся 6–7 классов больше всего выборов получили воспитатели (73 %), на втором месте – родители (63 %), и на третьем – друзья (60 %). В группе 8–9 классов 83 % учащихся выбирают друзей в качестве значимых для общения, 73 % – родителей, 47 % – одноклассников, что вполне соотносится с «ведущей деятельностью» подросткового возраста. Значимость общения с родителями возрастает от 6 класса (63 %) к 11 классу (81 %). Менее всего выборов в качестве партнёров по общению получили единомышленники из кружка, объединения или секции (от 13 % в 6–7 классах до 22 % в 10–11).

Высказываясь о личностных качествах и чертах характера, которые развиваются у воспитанников в кадетской школе-интернате, большинство респондентов ответили, что это, прежде всего, ответственность (57 %), самостоятельность (55 %), целеустремленность (51 %), сила воли (45 %), активность (43 %). Менее всего кадеты указали на такие качества, как лидерство (21 %) и настойчивость (21 %).

Отметим, что учащиеся 8–9 классов на первое место поставили самостоятельность (77 %), в то время как в двух остальных группах на первой позиции стоит ответственность. Наблюдается также тенденция к увеличению от 6 к 11 классу количества учащихся, считающих, что школа развивает у них целеустремленность (43 % и 56 %) и ответственность (50 % и 70 %).

Отвечая на вопрос о своих жизненных целях и планах на будущее, респонденты отметили, что они связаны с личными интересами (44 %), военным делом (31 %), учёбой (28 %) и увлечениями и хобби (25 %). Однако, если в группах 6–7 и 8–9 классов планы на будущее учащихся соотносятся в большей степени с личными интересами (33 % и 37 %) и с военным делом (33 % и 37 %), то преобладающая часть старшеклассников – с личными интересами (63 %) и с учебой (48 %) и меньшее количество – с военным делом (22 %) и увлечениями (22 %). Учащиеся первых друг возрастных групп менее всего связывают своё будущее с учебой (27 % и 20 %).

На вопрос, готовит ли кадетская школа-интернат к продолжению образования в высшем военном учебном заведении, утвердительный ответ дали 73 % респондентов в целом (90 % –

учащихся 6–7 классов, 73 % – 8–9 классов и 85 % – старшеклассников).

На последний вопрос анкеты о возможности выбора обучения между кадетской школой-интернатом и общеобразовательной школой, преобладающая часть респондентов (69 %) ответила, что продолжили бы обучаться в качестве кадета, из них в 6–7 классах – 77 %, в 8–9 – 57 % и в 10–11 – 74 %, однако третья часть воспитанников сделала выбор в пользу школы.

Заключение

Полученные данные позволяют говорить о том, что, несмотря на желание подростков реализовать в полной мере свои планы, намерения и способности в различных видах деятельности, остаётся еще много «проблемных зон», которые в условиях кадетской школы-интерната не позволяют им это сделать. Так, у воспитанников кадетского учреждения отмечается недостаточная привлекательность таких элементов кадетского компонента как полевые сборы и строевая подготовка; отсутствие возможности для проявления собственной инициативы, лидерства, настойчивости, самоутверждения и оказания помощи другим людям, а также отсутствие существенных успехов и достижений за период обучения в кадетской школе-интернате; недооценка кадетами личностных факторов, способствующих достижению успеха; недостаточная педагогическая поддержка стремления кадетов к самореализации; невозможность самостоятельного выбора любимого дела и сферы приложения своих сил; недостаточная сформированность осознанной мотивации на получение военной профессии и др.

Далеко не у всех воспитанников, проживающих в условиях кадетской школы-интерната, имеется возможность для самовыражения и самореализации в семье и за её пределами. Следовательно, возникает необходимость в создании условий в кадетской школе-интернате, которые бы способствовали проявлению подростками инициативы и активности и в поиске новых механизмов приобретения опыта продуктивного взаимодействия с социумом, позволяющего кадету самореализоваться в социально значимой деятельности.

Библиографический список

1. Александрова Е. А. Культурные практики детства как условие развития образовательного пространства / Е. А. Александрова, В. Н. Корчагин. Саратов : Наука, 2018. 178 с.

2. Бурмистрова М. Н. Гуманизация образовательного пространства –2022: итоги международного форума // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11 Вып. 2. С. 185–189.

3. Бурмистрова М. Н. Цифровая компетентность педагога как показатель трансформации образовательной среды: на примере Саратовского региона М. Н. Бурмистрова, М. П. Зиновьева, Т. Г. Фирсова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11. Вып. 4. С. 367–383.

4. Воронкова Г. В. Развитие социального опыта у обучающихся кадетской школы в процессе воспитания // Вестник ТГПУ. 2018. № 1 (190). С. 73–76.

5. Корнеева Е. Н. Одареённые дети в образовательном пространстве // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). С. 115–125.

6. Лидская Э. В. Эмпирическое исследование экологичности поведения старшеклассников в контексте субъект-средовых взаимодействий // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11. Вып. 4. С. 356–366.

7. Максимова Е. А. Требования к студентам в гуманистическом образовательном пространстве // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10. Вып. 3. С. 270–274.

8. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. Москва; Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии службы, 2002. 157 с.

9. Морозова Е. Е. Гуманизация образовательного пространства – 2021: цифровизация образовательной среды (итоги международного форума) / Е. Е. Морозова, Н. В. Саяпин, Д. М. Зиновьева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10. Вып. 2. С. 176–184.

10. Основы Концепции и Государственного стандарта кадетского образования в России (проект). URL: http://www.kadet.ru/OSSNKR/ Kontseptsiya.htm (дата обращения: 01.09.2023).

11. Панов В. И. Поведение подростков в цифровой образовательной среде: к определению понятий и постановке проблемы / В. И. Панов, Н. А. Борисенко, К. В. Миронова, С. В. Шишкова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10. Вып. 3. С. 188–196.

12. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор – Bennet – college. Москва, 1997. С. 177–184.

13. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 01.09.2023).

14. Фрумин И. Д. Образовательное пространство как пространство развития / И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.

15. Шустова И. Ю. Моделирование образовательной ситуации в пространстве со-бытийности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10. Вып. 1 (37). С. 4–11.

16. Шустова Л. П. Модель использования социокультурных практик как средства самоактуализации обучающихся в организации дополнительного образования / Л. П. Шустова, В. В. Гриценко // Нижегородское образование. 2020. № 3. С. 42–48.

17. Шустова Л. П. Инновационный потенциал управленческих и педагогических практик образовательных организаций (на примере инновационных площадок Ульяновской области) / Л. П. Шустова, С. В. Данилов, Е. А. Филимонов // Поволжский педагогический поиск. 2023. №1 (43). С. 40–52.

18. Ямбург Е. А. Единое образовательное пространство // Народное образование. 1994. № 1. С. 24–32.

19. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

20. Abraham S. Crafting a pedagogical third space in a transnational teacher education project. Teaching and Teacher Education. January 2021. Vol. 97. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103207 (дата обращения: 01.09.2023).

21. Ceallaigh T. J. Ó. Designing, navigating and nurturing virtual learning spaces: Teacher educators' professional development priorities and potential pathways. Teaching and Teacher Education. July 2022. Vol. 115. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103697 (дата обращения: 01.09.2023).

22. Daza V., Gudmundsdottir G. B., Lund A. Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. Teaching and Teacher Education. June 2021. Vol. 102. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338 (дата обращения: 21.08.2023).

23. Lu C. Y., Parkhouse H., Thomas K. Measuring the multidimensionality of educators' approaches to diversity: Development of the in-service teacher multicultural education mode.l Teaching and Teacher Education. August 2022. Vol. 116. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103752 (дата обращения: 11.09.2023).

24. Um S. J., Cho H. Creating the space of possibility: The dynamics of multiculturalism, neoliberalism, and nationalism in South Korean prospective teachers learning to teach for social justice. Teaching and Teacher Education. February 2022. Vol. 110. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103605 (дата обращения: 01.09.2023).

25. What drives teaching for creativity? Dynamic componential modelling of the school environment, teacher enthusiasm, and metacognition / Xianhan H., Lin C.-H., Sun M., Xu P. Teaching and Teacher Education. November 2021. Vol. 107. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103491 (дата обращения: 20.09.2023).

Reference list

1. Aleksandrova E. A. Kul'turnye praktiki detstva kak uslovie razvitija obrazovatel'nogo prostranstva = Cultural practices of childhood as a condition for developing the educational space / E. A. Aleksandrova, V. N. Korchagin. Saratov : Nauka, 2018. 178 s.

2. Burmistrova M. N. Gumanizacija obrazovatel'nogo prostranstva –2022: itogi mezhdunarodnogo foruma = Humanization of the educational space –2022: results of the international forum // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija. 2022. T. 11 Vyp. 2. S. 185–189.

3. Burmistrova M. N. Cifrovaja kompetentnost' pedagoga kak pokazatel' transformacii obrazovatel'noj sredy: na primere Saratovskogo regiona = Digital competence of the teacher as an indicator in transformation of the educational environment: on the example of the Saratov region / M. N. Burmistrova, M. P. Zinov'eva, T. G. Firsova // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija. 2022. T. 11. Vyp. 4. S. 367–383.

4. Voronkova G. V. Razvitie social'nogo opyta u obuchajushhihsja kadetskoj shkoly v processe vospitanija = Development of social experience in cadet school students in the process of education // Vestnik TGPU. 2018. № 1 (190). S. 73–76.

5. Korneeva E. N. Odarejonnye deti v obrazovatel'nom prostranstve = Gifted children in the educational space // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 1 (118). S. 115–125.

6. Lidskaja Je. V. Jempiricheskoe issledovanie jekologichnosti povedenija starsheklassnikov v kontekste sub#ekt-sredovyh vzaimodejstvij = An empirical study of the environmental friendliness of high school students in the context of subject-environment interactions // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija. 2022. T. 11. Vyp. 4. S. 356–366.

7. Maksimova E. A. Trebovanija k studentam v gumanisticheskom obrazovatel'nom prostranstve = Requirements for students in humanistic educational space // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija. 2021. T. 10. Vyp. 3. S. 270–274.

8. Manujlov Ju. S. Sredovoj podhod v vospitanii = An environmental approach in education. 2-e izd., pererab. Moskva; N. Novgorod : Izd-vo Volgo-Vjatskoj akademii sluzhby, 2002. 157 s.

9. Morozova E. E. Gumanizacija obrazovatel'nogo prostranstva – 2021: cifrovizacija obrazovatel'noj sredy (itogi mezhdunarodnogo foruma) = Humanization of the educational space – 2021: digitalization of the educational environment (results of the international forum) / E. E. Morozova, N. V. Sajapin, D. M. Zinov'eva // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija. 2021. T. 10. Vyp. 2. S. 176–184.

10. Osnovy Koncepcii i Gosudarstvennogo standarta kadetskogo obrazovanija v Rossii (proekt) = Basics of the concept and the state standard of cadet education in Russia (project). URL: http://www.kadet.ru/OSSNKR/Kontseptsiya.htm (data obrashhenija: 01.09.2023).

11. Panov V. I. Povedenie podrostkov v cifrovoj obrazovatel'noj srede: k opredeleniju ponjatij i postanovke problemy = Behavior of adolescents in digital educational environment: to define concepts and pose a problem / V. I. Panov, N. A. Borisenko, K. V. Mironova, S. V. Shishkova // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija. 2021. T. 10. Vyp. 3. S. 188–196.

12. Slobodchikov V. I. Obrazovatel'naja sreda: realizacija celej obrazovanija v prostranstve kul'tury = Educational environment: realization of educational goals in the cultural space // Novye cennosti obrazovanija: kul'turnye modeli shkol. Vyp. 7. Innovator – Bennet – college. Moskva, 1997. S. 177–184.

13. Strategija razvitija vospitanija v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda = Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025. URL: https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html (data obrashhenija: 01.09.2023).

14. Frumin I. D. Obrazovatel'noe prostranstvo kak prostranstvo razvitija = Educational space as development space / I. D. Frumin, B. D. Jel'konin // Voprosy psihologii. 1993. № 1. S. 24–32.

15. Shustova I. Ju. Modelirovanie obrazovatel'noj situacii v prostranstve so-bytijnosti = Simulation of the educational situation in the event space // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija. 2021. T. 10. Vyp. 1 (37). S. 4–11.

16. Shustova L. P. Model' ispol'zovanija sociokul'turnyh praktik kak sredstva samoaktualizacii obuchajushhihsja v organizacii dopolnitel'nogo obrazovanija = Model of using sociocultural practices as a means of self-actualization of students in organizing additional education / L. P. Shustova, V. V. Gricenko // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2020. № 3. S. 42–48.

17. Shustova L. P. Innovacionnyj potencial upravlencheskih i pedagogicheskih praktik obrazovatel'nyh organizacij (na primere innovacionnyh ploshhadok Ul'janovskoj oblasti) = Innovative potential of managerial and pedagogical practices of educational organizations (on the example of innovative sites in the Ulyanovsk region)/ L. P. Shustova, S. V. Danilov, E. A. Filimonov // Povolzhskij pedagogicheskij poisk. 2023. №1 (43). S. 40–52.

18. Jamburg E. A. Edinoe obrazovatel'noe prostranstvo = Single educational space // Narodnoe obrazovanie. 1994. № 1. S. 24–32.

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

20. Abraham S. Crafting a pedagogical third space in a transnational teacher education project. Teaching and Teacher Education. January 2021. Vol. 97. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103207 (data obrashhenija: 01.09.2023).

21. Ceallaigh T. J. Ó. Designing, navigating and nurturing virtual learning spaces: Teacher educators' professional development priorities and potential pathways. Teaching and Teacher Education. July 2022. Vol. 115. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103697 (data obrashhenija: 01.09.2023).

22. Daza V., Gudmundsdottir G. B., Lund A. Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. Teaching and Teacher Education. June 2021. Vol. 102. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338 (data obrashhenija: 21.08.2023).

23. Lu C. Y., Parkhouse H., Thomas K. Measuring the multidimensionality of educators' approaches to diversity: Development of the in-service teacher multicultural education mode.l Teaching and Teacher Education. August 2022. Vol. 116. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103752 (data obrashhenija: 11.09.2023).

24. Um S. J., Cho H. Creating the space of possibility: The dynamics of multiculturalism, neoliberalism, and nationalism in South Korean prospective teachers learning to teach for social justice. Teaching and Teacher Education. February 2022. Vol. 110. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103605 (data obrashhenija: 01.09.2023).

25. What drives teaching for creativity? Dynamic componential modelling of the school environment, teacher enthusiasm, and metacognition / Xianhan H., Lin C.-H., Sun M., Xu P. Teaching and Teacher Education. November 2021. Vol. 107. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103491 (data obrashhenija: 20.09.2023).

Статья поступила в редакцию 03.10.2023; одобрена после рецензирования 30.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 03.10.2023; approved after reviewing 30.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Научная статья
УДК 37
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_44
EDN: HHFMXQ

Ленинградские студенты в Ярославском педагогическом институте (1941–1945 гг.): эвакуация из города на Неве и поступление в ЯГПИ

Александр Михайлович Ермаков[1], Анастасия Константиновна Пчелкина[2]✉
[1]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
[2]Ассистент кафедры всеобщей истории, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
[1]ermakov.a.m@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-3890-6767
[2]p4elkina.nas@yandex.ru✉, https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0004-4911-1294

Аннотация. В статье освещается малоизученный сюжет истории Ярославского государственного педагогического университета, посвященный обучению в вузе студентов, эвакуированных из блокадного Ленинграда. В основе исследования лежат документы, хранящиеся в архиве ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. На основе личных дел студентов, приказов по вузу, материалов переписки с администрацией авторы анализируют контингент эвакуированных из Ленинграда студентов, поступивших в ЯГПИ в годы войны. Автобиографии студентов раскрывают трудности обучения в блокадном Ленинграде, детали реабилитации в Ярославле и области, сложности при поступлении в ЯГПИ. Впервые в научный оборот введены личные дела студентов, хранящиеся в архиве ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. На основе автобиографий реконструирован процесс обучения в ленинградских вузах зимой 1941–1942 учебного года. Выявлено количество студентов, эвакуированных из блокадного Ленинграда и продолживших свое образование в ЯГПИ; охарактеризован их половозрастной состав. Констатировано, что кроме студентов в Ярославль эвакуировали также школьников. Установлено, что больше половины эвакуированных студентов происходили из Ярославля или Ярославской области. Выявлено, из каких вузов и на какие факультеты ЯГПИ поступали студенты–блокадники. Установлено, что приток студентов–блокадников способствовал созданию в ЯГПИ факультета иностранных языков. Материалы статьи могут быть востребованы исследователями истории высшей школы, образования, краеведами.

Ключевые слова: Великая Отечественная война; блокада Ленинграда; эвакуация; история образования; высшая школа; Ярославский государственный педагогический институт; студенты

Для цитирования: Ермаков А. М., Пчелкина А. К. Ленинградские студенты в Ярославском педагогическом институте (1941–1945 гг.): эвакуация из города на Неве и поступление в ЯГПИ // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 44–52. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_44. https://elibrary.ru/HHFMXQ

Original article

Leningrad students in Yaroslavl pedagogical institute (1941-1945): evacuation from the city on the Neva and enrolment at YSPI

Aleksandr M. Ermakov[1], Anastasia K. Pchelkina[2]✉
[1]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, Respublikanskaya st.,108/1
[2]Assistant of department of general history, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st.,108/1
[1]ermakov.a.m@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-3890-6767
[2]p4elkina.nas@yandex.ru✉, https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0004-4911-1294

Abstract. The article covers a little-studied subject of the YSPU history, devoted to the education of students evacuated from besieged Leningrad. The research is based on the documents stored in the archive of YSPU named after K. D. Ushinsky. On the basis of personal files of students, orders of the university, materials of correspondence with the

© Ермаков А. М., Пчелкина А. К., 2023

administration, the authors analyze the contingent of students evacuated from Leningrad, who entered YSPU during the war years. Autobiographies of students reveal the difficulties of studying in besieged Leningrad, details of rehabilitation in Yaroslavl and the region, difficulties in entering YSPI. For the first time the personal files of students, kept in the archive of YSPU named after K. D. Ushinsky, were introduced into the scientific turnover. On the basis of autobiographies the process of studying in Leningrad universities in the winter of 1941–1942 academic year was reconstructed. The number of students evacuated from besieged Leningrad and continued their education in YSPU was revealed; their gender and age composition were characterized. It is stated that besides students, pupils were also evacuated to Yaroslavl. It is established that more than a half of evacuated students came from Yaroslavl or the Yaroslavl region. It was revealed from which universities and to which faculties of YSPI students-blockade survivors entered. It is established that the influx of students-blockade survivors contributed to creating the faculty of foreign languages in YSPI. The materials of the article can be helpful for the historians in higher school, education, local history experts.

Key words: Great Patriotic War; siege of Leningrad; evacuation; history of education; higher school; Yaroslavl state pedagogical institute; students

For citation: Ermakov A. M., Pchiolkina A. K. Leningrad students in Yaroslavl pedagogical institute (1941-1945): evacuation from the city on the Neva and enrolment at YSPI. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2023; (6):* 44-52. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_44. https://elibrary.ru/HHFMXQ

Введение

В годы Великой Отечественной войны ярославцы внесли огромный вклад в спасение жизней жителей блокадного Ленинграда. Они окружали эвакуированных ленинградцев заботой, обеспечивали питанием, жильем, одеждой. Многих в буквальном смысле поставили на ноги, а для осиротевших ленинградских детей Ярославская область стала второй родиной. Помощь блокадникам оказывал и коллектив Ярославского государственного педагогического института.

В научной литературе были затронуты лишь некоторые аспекты деятельности ЯГПИ, его преподавателей, сотрудников и студентов, связанной с поддержкой Ленинграда и его жителей: работа отряда трудового фронта на строительстве оборонительных сооружений на подступах к городу в августе-октябре 1941 г., работа в эвакопункте на станции Всполье институтского звена группы самозащиты с весны 1942 г. [История ЯГПУ…, 2008, с. 122, 130]. Кроме того, исследователи констатировали, что устройство на работу квалифицированных ученых–ленинградцев способствовало смягчению дефицита преподавательских кадров в ЯГПИ [Очерки истории…, 1998, с. 45]. Однако вклад коллектива Ярославского пединститута в защиту города на Неве и в спасение ленинградцев не ограничивался только этим. В частности, до сих пор не привлекла внимания историков тема обучения в ЯГПИ студентов–ленинградцев. В настоящей статье предпринимается попытка восполнить этот пробел.

Статья написана, главным образом, на основе источников, которые находятся на хранении в архиве ЯГПУ и впервые вводятся в научный оборот. Среди этих источников – приказы по институту, где имеется информация о зачислении, переводе и отчислении студентов. Биографические сведения о студентах содержатся в личных делах, здесь же находятся заявления и выписки из приказов о назначении стипендии, освобождении от оплаты обучения, справки-ходатайства о разрешении на перемещение по стране, а также студенческие билеты, зачетные книжки, копии дипломов и переписка с администрацией, которая велась в годы войны и после нее.

В годы Великой Отечественной войны институт испытывал острейший дефицит бумаги и предметов канцелярии. Администрация и сотрудники трудились в условиях постоянных перемещений по зданиям, текучки кадров и постоянно меняющегося состава студентов. Этим объясняются многочисленные пробелы и ошибки в документах: не только отсутствие имен, отчеств, и даже инициалов студентов, но и зачастую – отсутствие в приказах различных решений ректора, касающихся студентов. Получение достоверных сведений при таком состоянии источниковой базы достигалось за счет тщательного сопоставления и проверки имеющейся информации.

Результаты исследования

Студенчество в блокадном Ленинграде

На долю студентов в блокадном Ленинграде выпали тяжелейшие испытания. Уже осенью 1941 г. в городе возник дефицит продовольствия и топлива, остановились трамваи, прекратилась подача газа и электричества. Учебные здания и здания общежитий подвергались бомбардировкам и артиллерийским обстрелам [Круглянский, 1970, с. 105]. По нормам продовольственного

снабжения студенты были отнесены к категории иждивенцев и с 20 ноября 1941 г. стали получать по 125 г хлеба в день. Занятия в вузах продолжались, хотя были весьма нерегулярными. Поступившая на первый курс Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена и позднее эвакуированная в деревню Новая Карачиха студентка М. А. Альзина рассказывала: «Заниматься пришлось недолго. В связи с учащающимися налетами на Ленинград (беспрерывные тревоги), с мобилизацией студентов на трудовые работы занятия прекратились» (Архив ЯГПУ. Личное дело № 375 (1943). Л. 1).

Студент II курса исторического факультета герценовского института А. А. Афанасьев: «с начала Отечественной войны был на строительстве укреплений вокруг Ленинграда, а осенью 1941 г. – на строительстве баррикад в самом Ленинграде. Во время осени 1941 г. был в специальных командах по защите города от налетов врага. После перенесения блокадной зимы 1941/42 гг. в марте 1942 г. я был эвакуирован из Ленинграда» (Архив ЯГПУ. Личное дело №18 (1943 г.). Л 3-3об.). Студентка этого же института Н. М. Махалина: «в 1941 г. была мобилизована в комсомольский полк г. Ленина (в нач. войны). В 1942 г. в феврале месяце я была послана работать по эвакуации, по окончании которой меня отпустили домой» (Архив ЯГПУ. Личное дело №398 (1942 г.). Л 4). Студент Ленинградского института холодильной промышленности Н. Н. Мизерецкий в июне 1941 г. был мобилизован комитетом ВЛКСМ на дорожно-строительные работы, в сентябре ушел в партизанский отряд Фрунзенского района Ленинграда, а потом в рабочий отряд. После расформирования отряда Мизерецкий был переведен в 208 истребительный батальон УНКВД г. Ленинграда, позднее – в истребительный полк. В декабре 1941 г. он был отчислен из состава полка по состоянию здоровья и эвакуирован в Ярославль (Архив ЯГПУ. Личное дело №428 (1942 г.)). Студентка II курса ЛГУ А. С. Попова «принимала участие в оборонных работах по укреплению Ленинграда» (Архив ЯГПУ. Личное дело №507 (1942 г.)). Студентка Ленинградского текстильного института им. С. М. Кирова Н. П. Струнина: «летом 1941 г. закончила первый курс. Началась война. Я вместе со студентами нашего института была мобилизована на трудовой фронт, на защиту города Ленина. Работала на трудовом фронте с июля м-ца по декабрь м-ц с небольшими перерывами. В феврале 1942 г. эвакуировалась вместе с институтом из г. Ленинграда» (Архив ЯГПУ. Личное дело №592 (1942 г.). Л. 3). Студенты А. В. Арбузов, К. Л. Воронько, Н. Н. Мизерецкий были награждены медалью «За оборону Ленинграда».

Контингент обучающихся в ленинградских вузах стремительно сокращался. Если в июне 1941 г. в ЛГУ обучались 8 тысяч студентов, то 1 сентября к занятиям приступили 2 027 человек, а в январе 1942 г. числилось и занималось только 707 студентов [Ежов, Мавродин, 1975, с. 3, 50]. Количество студентов в ЛГПИ им. А. И. Герцена (педагогический и учительский институты) сократилось с 6 599 человек в декабре 1940 г. до 1 000 в начале февраля 1942 г. [Фруменкова, 2007, с. 37, 38].

Эвакуация

В феврале 1942 г. началась эвакуация вузов из блокированного города. С 19 марта по 15 апреля 1942 г. из Ленинграда было вывезено свыше 30 вузов, а всего было эвакуировано 38 вузов. ЛГУ был эвакуирован в Саратов и Елабугу, Политехнический институт – в Ташкент, Кораблестроительный институт и Институт инженеров водного транспорта – в Горький, Химико-технологический – в Казань, Инженерно-строительный – в Барнаул, Лесотехническая академия – в Киров, 1-й медицинский институт – в Кисловодск, Электротехнический институт им. В. И. Ульянова (Ленина) – в Ессентуки, Институт физической культуры имени П. Ф. Лесгафта – в Нальчик. Больше всего ленинградских вузов выехало в Пятигорск: крупные педагогические вузы ЛГПИ им. А. И. Герцена и ЛГПИ им. М.Н. Покровского, а также Авиационный, Военно-механический, 2-й медицинский, Горный, Инженерно-экономический им. В. М. Молотова и Фармацевтический институты. В связи с немецким наступлением летом 1942 г. институтам, вывезенным на Северный Кавказ, пришлось пережить еще одну эвакуацию. Например, Герценовский институт и ЛГПИ им. М.Н. Покровского оказались в городе Кыштым Челябинской области [Советская высшая школа… , 1980, с. 55–56].

В соответствии с современными подсчетами исследователей, в Ярославскую область было вывезено не менее 573 357 ленинградцев [Кербиков, 2022, с. 12], причем эвакуация началась уже в конце июня 1941 г. и закончилась летом 1943 г. Первые эшелоны с жителями Ленинграда начали прибывать в Ярославль в начале июля 1941 г., а пик эвакуации пришелся на первое полугодие

1942 г. Только в феврале–апреле этого года в область было вывезено 300 тысяч жителей блокированного города [Ленинградцы на Волжских берегах, 1972, с. 6–7]. Среди них были студенты ленинградских вузов и старшеклассники, желающие получить высшее образование.

Единственным вузом Ярославля в это время был педагогический институт. В начале 1941/42 учебного года в нем трудились 94 научных работника и обучались 694 студента. В институте действовали четыре факультета (русского языка и литературы, исторический, физико-математический и естествознания), а также двухгодичные курсы иностранного языка, на базе которых в сентябре 1942 г. был открыт пятый факультет – иностранных языков. В вузе имелся заочно-курсовой сектор (300 студентов) и функционировал учительский институт с двухгодичным сроком обучения (994 студента) [История ЯГПУ… , 2008, с. 140].

С началом войны в Ярославский пединститут стали поступать эвакуированные – студенты вузов и выпускники школ со всех оккупированных или находившихся под угрозой оккупации территорий Советского Союза. Если в 1940 г. в институт было зачислено 638 человек, а в 1941 г. – 514, то в 1942 г. – 814 и в 1943 г. – 809. После начала изгнания немецко-фашистских захватчиков с территории СССР количество поступивших снижается, возвращаясь к довоенным показателям: 1944 г. – 737 человек, 1945 г. – 624. Среди зачисленных на обучение – студенты и выпускники школ из Риги, Минска, Москвы, Киева, Харькова, Одессы и других городов. Ярославский педвуз принял немало студентов из Калининского педагогического института. Но больше всего в ЯГПИ поступило эвакуированных жителей Ленинграда. В архиве университета сохранились личные дела 156 человек, зачисленных только по очной форме на разные факультеты педагогического института и отделения учительского института в 1941–1944 гг. При этом 83 человека (10,2% всех зачисленных) поступили в 1942 г. и 69 человек (8,5 %) – в 1943 г. В 1941 г. институт принял троих ленинградцев, выехавших из города еще летом, до начала блокады, а в 1944 г. – одного. Среди обучавшихся в ЯГПИ ленинградцев было 58 выпускников 9-х и 10-х классов школ, техникумов, педучилищ, рабфаков и 98 студентов.

Кроме того, в приказах по институту встречаются фамилии еще семи студенток, принятых в порядке перевода из ленинградских вузов или, наоборот, переведенных в них в 1944 г. в ходе реэвакуации. Личных дел этих студенток авторам обнаружить не удалось. Не проводилось систематического поиска ленинградских студентов среди обучавшихся на заочном отделении ЯГПИ. В распоряжении авторов имеются данные о 21 таком студенте. Не заводились личные дела на 35 студенток из Ленинградского института народов Севера, прибывших в распоряжение ЯГПИ по телеграмме Наркомпроса 3 марта 1942 г. По указанию из Москвы они были временно зачислены в состав студентов института «до отправки их на работу» и менее чем через месяц, 1 апреля, отчислены. Наконец, авторы сочли нецелесообразным исследовать материалы 1944 г., так как летом этого года в связи со снятием блокады началась реэвакуация ленинградских вузов, а вместе с ней – и массовое отчисление студентов из ЯГПИ в связи с переездом в Ленинград. Прием на обучение студентов–ленинградцев в 1944 г. был крайне незначительным, и отсутствие материалов о нем не приведет к существенному искажению имеющейся картины.

Состав ленинградских студентов в ЯГПИ

После эвакуации из Ленинграда в Ярославле продолжили обучение студенты из 31 ленинградского вуза, самую большую их часть составляли обучавшиеся ранее в ЛГПИ им. А.И. Герцена (21 человек), ЛГУ, Ленинградском педагогическом институте иностранных языков (по 12 человек) и ЛГПИ им. М.Н. Покровского (11 человек). Их доля среди зачисленных в ЯГПИ ленинградских студентов составляла 57,1%. По 5 студентов было принято на обучение из Института инженеров железнодорожного транспорта (ЛИИЖТ) и Политехнического института им. М.И. Калинина, по 3 – из Планового института и Инженерно-экономического института им. В.М. Молотова, по 2 – из Педагогического института им. Н.К. Крупской и 2-го ленинградского медицинского института. Еще из 21 вуза различного профиля было зачислено по одному студенту (21,4 %). Большинство из них поступило на обучение в Ленинграде в 1940 г. и к началу Великой Отечественной войны было переведено на II курс. Студенты педагогических институтов и ЛГУ стремились попасть на соответствующие факультеты Ярославского пединститута, студенты технических вузов, как правило, обучались на физико-математическом факультете (35 человек, 22,4 %), а медицинских – на естественно-географическом (33 человека, 21,2 %). Студенты

гуманитарных вузов выбирали исторический (27 человек, 17,3%), литературный факультеты (27 человек, 17,3%) и факультет иностранных языков (34 человека, 21,8%).

Документы позволяют установить место рождения и жительства 145 студентов–ленинградцев. Небольшая доля ленинградских студентов, осевших во время войны в Ярославле, Ярославской и соседних областях (6,9%), поступила на обучение в город на Неве из других населенных пунктов, 38,6% до войны проживали в Ленинграде, а более половины (54,6%) приехали в ленинградские вузы из Ярославской области или имели ярославские корни и родственников на Ярославской земле.

Н. К. Дятлова, закончившая в ноябре 1941 г. ЛГПИ им. А. И. Герцена и эвакуированная из Ленинграда в начале февраля 1942 г., вспоминала: «На станциях из поезда выходят с вещами счастливые товарищи. После всех мучений они приехали домой, в родные семьи. Радость их безгранична. Очень многие едут до Ярославля, Казани, в Казахстан. Мы представляем, как они приедут домой и как их матери – похоронившие и оплакавшие их – не поверят своим глазам. Как будут трогать руками их худенькие плечи, разглядывать усохшие, черные от грязи лица с ввалившимися голодными глазами, как будут плакать над их муками и радоваться, что их девочки вернулись домой живыми. А потом начнут отмывать, откармливать, залечивать. Будут всеми возможными и невозможными способами доставать хорошие продукты, многие недели восстанавливать их здоровье и силы. Их вылечат, поставят на ноги, вернут здоровье» (Студенческий блокадный дневник…, 2019).

Неудивительно что, проезжая через Ярославль, Данилов, Любим, Вологду, студентки-ярославны старались сойти с поезда и добраться до своих родных. Крайняя степень истощения, в которой они находились, способствовала реализации этих намерений. Автобиографии дают множество подтверждений этому. Например, студентка Ленинградского авиационного института А. А. Ерасова, родом из Лютовского сельского совета, вспоминала в 1962 г.: «Окончила первый курс, началась война. После первой блокадной зимы все вузы стали эвакуировать из Ленинграда на Кавказ. Вместе со всеми ехала и я, но была снята с эшелона в гор. Любиме, где лежала в больнице и на стационаре. Когда научилась ходить и говорить по-человечески, приехала на родину и поступила в пединститут» (Архив ЯГПУ. Личное дело № 202 (1942). Л. 4). Студентка II курса 2-го ленинградского медицинского института А. В. Зубова, проживавшая в Ярославле, писала в автобиографии: «В апреле м-це была эвакуирована из г. Ленинграда вместе с ин-том в город Пятигорск, но в г. Ярославле с поезда была снята по состоянию здоровья» (Архив ЯГПУ. Личное дело № 224 (1942). Л. 2). Г. П. Леванова из села Михайловское Галичского района сообщала ректору ЯГПИ: «Училась в педагогическом институте им Герцена. При эвакуации института я заболела и мне пришлось отстать» (Архив ЯГПУ. Личное дело № 374 (1942). Л. 2).

Другие девушки не ссылались на состояние здоровья и не скрывали, что не пожелали ехать в эвакуацию вместе со своими вузами. Студентка ЛГПИ им. М. Н. Покровского Е. Л. Краснова объясняла свое появление в Ярославском пединституте так: «Окончила всего полтора курса исторического, так как в конце марта 1942 г. ин-т эвакуировался в г. Пятигорск, но я поехала домой, т.к. после всего перенесенного во время Ленинградской блокады организм сильно нуждался в подкреплении» (Архив ЯГПУ. Личное дело № 339 (1942). Л. 2об.). Уроженка деревни Апухтино Ярославской области Е. Г. Романова писала, что «по случаю войны вынуждена была эвакуироваться по месту жительства родителей, где нахожусь и в настоящее время» (Архив ЯГПУ. Личное дело №555 (1942 г.). Л 2). Студентка III курса Ленинградского государственного педагогического института иностранных языков В. В. Соловьева сообщала: «Война прервала учебу. Вынуждена была прекратить занятия и уехать к родителям в Ярославль» (Архив ЯГПУ. Личное дело №660 (1942 г.). Л 2). Студентка I курса Ленинградского планового института С. М. Гуленина: «в связи с начавшимися военными действиями приехала домой в Ярославль» (Архив ЯГПУ. Личное дело №138 (1943 г.). Л 2). А студентка З. И. Тарутина писала, что «суровая жизнь в дни войны, тяжелое материальное состояние заставили покинуть город. В декабре 1941 года я эвакуировалась на родину в Ярославскую область в Некоузский район» (Архив ЯГПУ. Личное дело №688 (1943 г.). Л 2).

Среди ленинградских студентов, учившихся в Ярославле, преобладали те, кто до эвакуации закончил один полный курс. Немало было и девушек 1923 года рождения, которые закончили полную среднюю школу и поступили в ленинградские вузы в 1941 г. Кроме того, в ЯГПИ пришли выпускницы школ 1941 года, не успев-

шие поступить в институты в Ленинграде. Наконец, часть эвакуированных составляли школьницы 1924 (21 человек), 1925 (9 человек) и 1926 (2 человека) годов рождения, закончившие 10 или 9 классов уже в Ярославской области. Студентки 1921–1924 годов рождения – 101 человек – образовывали большинство в 64,8 %. Напротив, доля студенток постарше, 1914–1920 годов рождения, была невысока – 16,7 %.

Юношей среди эвакуированных было крайне мало – 8 человек. Четверо из них имели освобождение от призыва в армию по состоянию здоровья, один комиссован в 1941 г. как негодный, а трое являлись инвалидами Великой Отечественной войны. «1 июля 1941 г. я добровольно ушел на защиту Ленинграда. За время службы был 3 раза ранен, после 3-го ранения я был уволен из армии и 15 сентября (1943 г. – авт.) прибыл в Ярославль», – писал в автобиографии выпускник 237-й ленинградской школы А. П. Тузов (Архив ЯГПУ. Личное дело № 702 (1943 г.). Л. 2об.). В ЯГПИ он поступил на I курс физико-математического факультета, а в 1944 г. перевелся на факультет математики и механики ЛГУ.

Спасение на Ярославской земле

Девушки, выехавшие из Ленинграда раньше официальной эвакуации вузов, находились в лучшем положении, чем те студентки и школьницы, которые испытали все ужасы блокады. Студентка IV курса ЛГУ К. П. Косинская рассказывает, что сразу после начала войны ее сестра, студентка Академии художеств, решила вернуться домой, в Ярославль. «Людей, решивших покинуть Ленинград, было много… Но немало было и таких, кто считал, что врага до Ленинграда ни за что не допустят, и поэтому уезжать никуда не собирался. Так же полагала и я. Время показало, как мы ошибались» [Породнились Нева с Волгою… , 2013, с. 229]. Большинство студентов ленинградских вузов покинули город в феврале–марте 1942 г., когда работа институтов прекратилась и началась их планомерная эвакуация. Студентка II курса Института точной механики и оптики Н. А. Липман пишет: «В институте продолжала учебу до марта месяца 1942 г. … В марте месяце 1942 г. в связи с тяжелой болезнью на почве голода, а также в связи с эвакуацией из г. Ленинграда я вынуждена была оставить занятия в институте» (Архив ЯГПУ. Личное дело №382 (1942 г.). Л 2). «В марте 1942 г. была эвакуирована из Ленинграда в г. Ярославль по болезни. В настоящее время здоровье восстановлено и я могу продолжить учебу», – сообщала администрации института М. Н. Тюхнина (Архив ЯГПУ. Личное дело №673 (1942 г.). Л 2). «Ввиду слабого состояния здоровья пришлось эвакуироваться из Ленинграда», – писала В. Н. Крыкина, поселившаяся в Некрасовском районе в 1942 г. (Архив ЯГПУ. Личное дело №272 (1943 г.). Л 2)

Скупые и часто формальные строки автобиографии не передают всех ужасов блокады, которые пришлось пережить ленинградским студентам. Узнать, в каких условиях они учились в первую блокадную зиму, помогают воспоминания. Ярославская студентка II курса Ленинградского института инженеров железнодорожного транспорта Н. В. Темнова рассказывает, что в первую блокадную зиму жить пришлось в аудиториях по 10–15 человек. «Жили без электричества, водопровода, канализации, отопления, соседняя аудитория превратилась в общий туалет. Стекла были выбиты и закрыты чем попало… В институтской столовой кормили все хуже… К январю 1942 года все мы очень ослабли… Плакали умирающие студенты, главным образом мужчины… В январе норму хлеба чуточку увеличили, но мужчины все равно продолжали умирать» [Породнились Нева с Волгою… , 2013, с. 173]. Студентка III курса Горного института З. И. Олехнович-Смирнова запомнила, что в середине зимы 1941 г. «общежитие стало заполняться трупами студентов – их никто не убирал, не было сил – складывали штабелем в одной из комнат» [Породнились Нева с Волгою… , 2013, с. 245]. К. П. Косинская считает, что «нам, студентам ЛГУ, было чуточку легче, чем другим ленинградцам: мы могли пойти в университет и получить тарелку жидкого и невкусного дрожжевого супа. Не знаю, было ли организовано такое дополнительное питание для студентов других вузов» [Породнились Нева с Волгою… , 2013, с. 230]. В студенческой столовой Ленинградского технологического института можно было получить полповарешки крапивного супа, тоже жидкого. Однако вскоре эта поддержка прекратилась, вспоминает М. Т. Морозова [Породнились Нева с Волгою… , 2013, с. 263].

Многие студенты умерли, не дождавшись выезда из блокированного города. «Дистрофия вырывала жертвы из среды студентов каждый день», – пишут В. А. Ежов и В. В. Мавродин [Ежов, Мавродин, 1975, с. 50]. Смерти продолжались и во время транспортировки из Ленинграда. «Эвакуация спасла меня от неминуемой смерти», – пишет З. И. Олехнович-Смирнова [Породнились Нева с Волгою… , 2013, с. 246]. Однако даже по прибытии к новому месту жи-

тельства ленинградцы продолжали умирать. Н. К. Дятлова, направленная вместе с другими ленинградскими студентками в Гаврилов-Ям для восстановления сил, пишет о «частых случаях смерти» среди них (Студенческий блокадный дневник… , 2019).

По приезде на Ярославскую землю студенты-блокадники должны были поправлять здоровье и обустраиваться на новом месте. Поэтому часть эвакуированных в 1941 г. поступила в ЯГПИ только в 1942 и даже в 1943 г., а выехавшие из Ленинграда в феврале–апреле 1942 г. были еще слабее. Например, эвакуированная в августе 1942 г. студентка ЛГУ И. Ц. Аронина объясняла поступление в ЯГПИ в 1943 г. именно необходимостью поправить здоровье после блокады (Архив ЯГПУ. Личное дело №16 (1943 г.). Л 2). Студентке ЛГУ Л. Ю. Будищевой тоже потребовался год, чтобы восстановить силы: «В авг. 1942 г. по состоянию эвакуировалась здоровья из Ленинграда в Рыбинск, где проживаю и сейчас. В данное время чувствую в себе достаточно сил и энергии, чтобы продолжать учение» (Архив ЯГПУ. Личное дело №42 (1943 г.). Л 2). Студентка Ленинградского военно-механического института Н. В. Лебедева, эвакуированная в 1941 г., поступила на обучение в ЯГПИ в 1943 г.: «Сейчас, подкрепив свое здоровье, я вновь хочу учиться и окончить свое образование» (Архив ЯГПУ. Личное дело №376 (1943 г.). Л 2). Студентка I курса Ленинградского политехнического института сообщала ректору ЯГПИ в августе 1943 г., что, «приехав домой в истощенном виде, стала постепенно восстанавливать свое здоровье. И теперь, когда я совсем здорова, горю желанием учиться. Прошу принять меня в число Ваших студентов» (Архив ЯГПУ. Личное дело №406 (1943 г.). Л 4). Студентка герценовского института, эвакуированная в марте 1942 г., «сразу учебу продолжать не могла по состоянию здоровья» и написала заявление о приеме в ЯГПИ только в сентябре 1943 г. (Архив ЯГПУ. Личное дело №167 (1943 г.). Л 1).

Отсутствие студенческих документов

Нередко эвакуированные студенты могли представить только часть необходимых документов или вообще не располагали документами. Н. А. Крючкова, оказавшаяся в г. Вичуга Ивановской области, обращалась к ректору ЯГПУ с заявлением о приеме в институт без школьного аттестата, так как «при эвакуации в марте м-це 1942 г. вещи вместе с документами пропали. Я неоднократно пыталась восстановить документы, писала на школу и РОНО, но все мои письма оставались без ответа» (Архив ЯГПУ. Личное дело №30 (1943). Л. 2). Студентка Ленинградского инженерно-строительного института К. С. Смирнова с началом войны «как комсомолка со 2-го июля была послана вожатой в пионерлагерь на ст. Толмач. 11 июля лагерь был полностью эвакуирован в город Тобольск Омской области». В Тобольске она поступила на II курс Омского пединститута, но уже 15 апреля выехала в Ярославль, «так как сюда с первой возможностью приедет моя мать». Школьный аттестат Смирновой остался в личном деле института, а студенческие документы – дома в Ленинграде (Архив ЯГПУ. Личное дело №624 (1942 г.)). Н. Н. Воронина по окончании первого курса герценовского института «взяла отпуск в связи с войной» и в августе 1941 г. покинула Ленинград. «Зачетной книжки у меня на руках нет, так как их не выдали. Я ведь думала вернуться в этот же институт», – поясняла она (Архив ЯГПУ. Личное дело №97 (1942 г.). Л 2). Почти дословно этот же аргумент повторяет студентка I курса Ленинградского инженерно-экономического института В. А. Галочкина: «1 июля (1941 г. – авт.) была эвакуирована из Ленинграда, и учиться в институте мне не удалось. Думая, что к сентябрю я возвращусь в Ленинград, я документы не привезла» (Архив ЯГПУ. Личное дело №160 (1942 г.). Л 2).

Были и иные причины отсутствия студенческих документов. «В Ленинграде я закончила 1 ю сессию, зачетную книжку с собой не захватила, так как была в очень слабом состоянии», – объясняла ректору ЯГПИ студентка Ленинградского института инженеров водного транспорта М. П. Зимина, пережившая первую блокадную зиму и эвакуированная 14 апреля 1942 г. (Архив ЯГПУ. Личное дело № 222 (1942 г.). Л 1) Студентка Ленинградского инженерно-экономического института Г. В. Любомирская, родом из Тутаева, пишет, что в институте «занималась до 23.III 42 г. Потом была эвакуирована в Тифлис, куда ехать не могла по состоянию здоровья. Документы все остались в Тбилиси» (Архив ЯГПУ. Личное дело №384 (1942 г.). Л 2). В. И. Охапкина обращалась к ректору ЯГПИ: «Желаю быть студенткой ЯПИ, но аттестата об окончании десяти классов при себе в данное время не имею. Он находится в ЛГУ. При себе кроме ленинградского паспорта имею лишь студенческий билет Ленинградского государственного университета» (Архив ЯГПУ. Личное дело №489 (1942 г.). Л 1). Студентка I курса Ленинградского инженерно-экономического института

Д. В. Корытова «сдала зимой экзаменационную сессию, а в марте ин-т эвакуировался в Пятигорск. Я тоже собиралась ехать, но заболела и слегла в постель; ин-т эвакуировался, а вместе с ним уехали и мои документы. Расписка в получении институтом моих документов сохранилась» (Архив ЯГПУ. Личное дело №117 (1943 г.). Л 2).

Администрация Ярославского педвуза шла навстречу таким студентам, принимая их на обучение «условно», как эвакуированных, «с обязательством представить недостающие документы» (Архив ЯГПУ. Личное дело №489 (1942 г.). Л 3).

Выводы

В годы Великой Отечественной войны Ярославский педагогический институт выполнял важную гуманитарную миссию, спасая жизни ленинградцев, помогая им обустроиться на новом месте, восстановить здоровье и силы. Ярославский педвуз сыграл значительную роль в сохранении и развитии интеллектуального потенциала страны, предоставив многим ленинградским студентам и выпускникам школ возможность продолжить образование в трудные военные годы и получить педагогическую профессию. Необходимо дать высокую оценку деятельности администрации института, которая при крайне скудных материальных ресурсах, остром дефиците учебных помещений и преподавательских кадров создавала условия для обучения ленинградцев и, понимая сложное положение эвакуированных, зачисляла их в штат студентов без необходимых документов, помогала решить жилищный вопрос и обеспечивала питанием. Признанием заслуг Ярославского пединститута стало награждение нескольких его преподавателей и сотрудников медалями «За оборону Ленинграда».

Библиографический список

1. 1941-1945. Подвиг ярославцев / И. А. Акимов, М. В. Александрова, И. Д. Горшков, М. Д. Кербиков и др. // под общ. ред. В. В. Горошникова. Рыбинск : Медиарост, 2020. 320 с.

2. Александрова М. В. Великая Отечественная война и Ярославский край / М. В. Александрова, М. Д. Кербиков // под общ. ред. В. В. Горошникова. Рыбинск : Медиарост, 2015. 224 с.

3. Голдман Ф. Крепость темная и суровая. Советский тыл в годы Второй мировой войны. Москва : Новое литературное обозрение, 2023. 712 с.

4. Дети блокадного Ленинграда на Ярославской земле / сост. М. А. Нянковский, науч. ред. М. Д. Кербиков. Ярославль : Академия 76, 2022. 72 с.

5. Ежов В. А. Ленинградский университет в годы Великой Отечественной войны / В. А. Ежов, В. В. Мавродин. Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1975. 80 с.

6. История ЯГПУ за 100 лет. / под ред. д-ра исторических наук, проф. М. В. Новикова. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2008. 344 с.

7. Котова Т. В. Проблемы эвакуации населения в годы Великой Отечественной войны в документах Государственного архива Ярославской области // Прифронтовая полоса: Ярославская область в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. : сб. ст., док. и матер. Ярославль : Нюанс, 2005. С. 70–85.

8. Круглянский М. Р. Высшая школа СССР в годы Великой Отечественной войны. Москва : Высшая школа, 1970. 314 с.

9. Ленинградцы на волжских берегах : сб. док. и материалов / сост. И. И. Сидоров. Ярославль : Верх.-Волж. кн. изд-во, 1972. 120 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. Они пережили Блокаду. Ленинград: Книга памяти. В 14 т. Санкт-Петербург : Селеста, ООО «Союз Дизайн», 2003-2005.

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. Породнились Нева с Волгою… Сборник. / автор-сост. Ю. П. Беляков. Ярославль : Индиго, 2013. 528 с.

15. Прифронтовая полоса: Ярославская область в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. : сб. ст., док. и материалов. Ярославль : Нюанс, 2005.176 с.

16. Советская высшая школа в годы Великой Отечественной войны. Москва : Высшая школа, 1980. 232 с.

17. Советский тыл, 1941–1945. Повседневная жизнь в годы войны / К. Айронсайд, С. Барнс, К. Беркхоф и др. Германский исторический институт в Москве. Москва : РОССПЭН, 2019. 383 с.

18. Фруменкова Т. Г. «Крещенные блокадой...» (Герценовский университет в 1941–1945 гг.) // Вестник Герценовского университета. 2007. № 5. С. 37–43.

19. Ярославская область в годы Великой Отечественной войны: науч.-популяр. спр. изд. / Упр. по делам арх. Правительства Ярославской обл., ГУ ЯО

«Гос. арх. Ярославской обл.», Фил. ГУ ЯО «ГАЯО» Центр документации новейшей истории; сост. Г. А. Казаринова, О. В. Кузнецова. Ярославль : Индиго, 2010. 400 с.

20. Ярославский край в документах и материалах (1917–1977 гг.). Ярославль, 1980. 214 с.

21. Ярославцы в годы Великой Отечественной войны : сб. док. Ярославль, 1960. 450 с.

Reference list

1. 1941–1945. Podvig jaroslavcev = 1941–1945. Feat of Yaroslavl / I. A. Akimov, M. V. Aleksandrova, I. D. Gorshkov, M. D. Kerbikov i dr. // pod obshh. red. V. V. Goroshnikova. Rybinsk : Mediarost, 2020. 320 s.

2. Aleksandrova M. V. Velikaja Otechestvennaja vojna i Jaroslavskij kraj = Great Patriotic War and Yaroslavl Territory / M. V. Aleksandrova, M. D. Kerbikov // pod obshh. red. V. V. Goroshnikova. Rybinsk : Mediarost, 2015. 224 s.

3. Goldman F. Krepost' temnaja i surovaja. Sovetskij tyl v gody Vtoroj mirovoj vojny = The fortress is dark and harsh. Soviet rear during the Second World War. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2023. 712 s.

4. Deti blokadnogo Leningrada na Jaroslavskoj zemle = Children of besieged Leningrad on Yaroslavl land / sost. M. A. Njankovskij, nauch. red. M. D. Kerbikov. Jaroslavl' : Akademija 76, 2022. 72 s.

5. Ezhov V. A. Leningradskij universitet v gody Velikoj Otechestvennoj vojny = Leningrad University during the Great Patriotic War / V. A. Ezhov, V. V. Mavrodin. Leningrad : Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1975. 80 s.

6. Istorija JaGPU za 100 let = History of YSPU for 100 years. / pod red. d-ra istoricheskih nauk, prof. M. V. Novikova. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2008. 344 s.

7. Kotova T. V. Problemy jevakuacii naselenija v gody Velikoj Otechestvennoj vojny v dokumentah Gosudarstvennogo arhiva Jaroslavskoj oblasti = Problems of population evacuation during the Great Patriotic War in the documents of the State Archive of the Yaroslavl Region // Prifrontovaja polosa: Jaroslavskaja oblast' v gody Velikoj Otechestvennoj vojny 1941–1945 gg. : sb. st., dok. i mater. Jaroslavl' : Njuans, 2005. S. 70–85.

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. Leningradcy na volzhskih beregah = Leningraders on the Volga shores : sb. dok. i materialov / sost. I. I. Sidorov. Jaroslavl' : Verh.-Volzh. kn. izd-vo, 1972. 120 s.

10. Magarik N. E. K istorii vysshej pedagogicheskoj shkoly v Jaroslavle = To the history of the higher pedagogical 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-Volzhskogo otdelenija Akademii voenno-istoricheskih nauk. Vypusk X : materialy nauchnoj konferencii. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2010. S. 165–184.

12. Oni perezhili Blokadu. Leningrad: Kniga pamjati = They survived the Blockade. Leningrad: Book of Memory. V 14 t. Sankt-Peterburg : Selesta, OOO «Sojuz Dizajn», 2003 2005.

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. Porodnilis' Neva s Volgoju… Sbornik = The Neva and the Volga became related... Collection / avtor-sost. Ju. P. Beljakov. Jaroslavl' : Indigo, 2013. 528 s.

15. Prifrontovaja polosa: Jaroslavskaja oblast' v gody Velikoj Otechestvennoj vojny 1941–1945 gg. = Front-line strip: Yaroslavl region during the Great Patriotic War of 1941–1945. : sb. st., dok. i materialov. Jaroslavl' : Njuans, 2005.176 s.

16. Sovetskaja vysshaja shkola v gody Velikoj Otechestvennoj vojny = Soviet Higher School during the Great Patriotic War Moskva : Vysshaja shkola, 1980. 232 s.

17. Sovetskij tyl, 1941–1945. Povsednevnaja zhizn' v gody vojny = Soviet rear, 1941 –1945. Daily life during the war years / K. Ajronsajd, S. Barns, K. Berkhof i dr. Germanskij istoricheskij institut v Moskve. Moskva : ROSSPJeN, 2019. 383 s.

18. Frumenkova T. G. «Kreshhennye blokadoj...» (Gercenovskij universitet v 1941–1945 gg.) = «Baptized by the blockade...» (Herzen University in 1941–1945) // Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2007. № 5. S. 37–43.

19. Jaroslavskaja oblast' v gody Velikoj Otechestvennoj vojny = Yaroslavl region during the Great Patriotic War: nauch.-populjar. spr. izd. / Upr. po delam arh. Pravitel'stva Jaroslavskoj obl., GU JaO «Gos. arh. Jaroslavskoj obl.», Fil. GU JaO «GAJaO» Centr dokumentacii novejshej istorii; sost. G. A. Kazarinova, O. V. Kuznecova. Jaroslavl' : Indigo, 2010. 400 s.

20. Jaroslavskij kraj v dokumentah i materialah (1917–1977 gg.) = Yaroslavl Territory in documents and materials (1917–1977). Jaroslavl', 1980. 214 s.

21. Jaroslavcy v gody Velikoj Otechestvennoj vojny = Yaroslavl during the Great Patriotic War : sb. dok. Jaroslavl', 1960. 450 s.

Статья поступила в редакцию 27.09.2023; одобрена после рецензирования 24.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 27.09.2023; approved after reviewing 24.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 372.881
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_53
EDN: IFPRVP

Студенческий проект в процессе преподавания иностранного языка

Мария Борисовна Казачкова[1], Халида Нурисламовна Галимова[2]✉
[1]Кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Одинцовского филиала, Московский государственный институт международных отношений. 143007, г. Одинцово, ул. Ново-Спортивная, д. 3
[2]Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова. 420111, г. Казань, ул. Московская, д. 42, корп. 4
[1]mbkazachkova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0357-3010
[2]galikha@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-1817-5004

Аннотация. В статье речь идет об использовании метода проектов в образовательном процессе. Актуальность исследования заключается в поиске эффективных технологий, обеспечивающих личностно-ориентированное обучение и воспитание. Метод проектов – технология, которая способствует формированию качеств личности, положительно сказывается на исследовательской, конструкторской, управленческой и других видах деятельности обучающихся, позволяет им быстрее адаптироваться к современным условиям жизни, находить компромиссы в решении проблем. Цель статьи – дать теоретическое обоснование, предложить практическую разработку модели организации образовательной среды через проектную деятельность. Методы исследования: анализ научно-педагогической и методической литературы, методы математической статистики и обработки данных, моделирование и описание проекта. Участники проекта – студенты 2 курса туристического факультета Чистопольского филиала Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирясова. Этапы проектной деятельности: подготовительный (утверждение участников, тематики, определение цели, задач, сроков), основной (ознакомление с CEFR, компьютерными программами, инструментом для выявления уровня сложности текста TextInspector, индексами сложности текста, перевод текстов, адаптация текстов), заключительный (подведение итогов, анализ достигнутых результатов, оформление отчетной документации, защита проекта). В ходе реализации проекта доказано, что проектная деятельность позволяет обучающимся сочетать теоретические знания с практическими умениями, повышает творческий потенциал, способствует расширению языковых знаний, побуждает к творческому поиску, активизирует мыслительную деятельность, учит анализировать, правильно излагать свою точку зрения, строить связное логичное высказывание, с уважением относиться к другому мнению. Материалы статьи могут быть полезны всем, кто интересуется вопросами методики преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: метод проектов; проект; текст; сложность текста; лингвистический анализатор TextInspector; индекс Флеша

Для цитирования: Казачкова М. Б., Галимова Х. Н. Студенческий проект в процессе преподавания иностранного языка // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 53–61. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_53. https://elibrary.ru/IFPRVP

© Казачкова М. Б., Галимова Х. Н., 2023

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

Student project in the educational process of a foreign language

Maria B. Kazachkova[1], Khalida N. Galimova[2]✉
[1]Candidate of philological sciences, associate professor, department of english, Odintsovo branch, Moscow state institute of international relations. 143007, Odintsovo, Novo-Sportivnaya st., 3
[2]Candidate of philological sciences, associate professor of department of foreign languages and translation, Kazan innovation university named after V. G. Timiryasov. 420111, Kazan, Moskovskaya st., 42, bldg. 4
[1]mbkazachkova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0357-3010
[2]galikha@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-1817-5004

Abstract. The article deals with the use of the project method in the educational process. The relevance of the research lies in the search for effective technologies that provide person-centered training and education. The project method is a technology that contributes to the formation of personality traits, has a positive effect on the research, design, management and other activities of students, allows them to quickly adapt to modern living conditions, and find compromises in solving problems. The purpose of the article is to provide a theoretical justification and propose a practical development of a project model for organizing an educational environment through project activities. Research methods are analysis of scientific, pedagogical and methodological literature, methods of mathematical statistics and data processing, modeling and description of the project, analysis. Project participants are 2nd year students of tourism faculty of the Chistopol branch of Kazan Innovation University named after. V. G. Timiryasov. Stages of project activity are preparatory (approval of participants, topics, definition of goals, tasks, deadlines), main (familiarization with CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), computer programs, a tool for identifying the level of text complexity TextInspector, text complexity indices, translation of texts, adaptation of texts), final (summarizing results, analysis of achieved results, preparation of reporting documentation, project defense). While implementing project activities, it has been proved that project activities allow students to combine theoretical knowledge with practical skills, increase creativity, contribute to the expansion of language knowledge, encourage creative search, activate mental activity, teach them to analyze, correctly express their point of view, and build a coherent logical statement, respect other opinions. The materials in the article may be useful to all those who are interested in methods of teaching foreign languages.

Key words: project method; project; text; text complexity; linguistic analyzer TextInspector; Flesch index

For citation: Kazachkova M. B., Galimova Kh. N. Student project in the educational process of a foreign language. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2023; (6):* 53-61. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_53. https://elibrary.ru/IFPRVP

Введение

Цели и задачи современного образования требуют от преподавателя иностранного языка постоянного творческого поиска, то есть необходимости внедрения в педагогическую практику эффективных образовательных технологий.

Одной из таких технологий, обеспечивающей личностно-ориентированное обучение и воспитание, является метод проектов, так как данный метод практически вбирает в себя современные технологии. Сегодня термин «проект» используется широко и практически применяется во всех сферах жизни, в том числе, и в образовании.

Большой словарь иностранных слов трактует слово «проект» как «план, замысел» [БСИ, 2004].

Американский специалист по управлению проектами Фил Бэгьюли считает, что проект – это последовательность взаимосвязанных событий, которые происходят в течение установленного ограниченного промежутка времени и направлены на достижение неповторимого, но определенного результата [Бэгьюли, 2002].

Согласно К. Н. Поливановой, проект есть «исполнение некоторого замысла – художественного, научного, театрального, управленческого» [Поливанова, 2011, с. 114].

Авторы статьи придерживаются определения данного О. А. Побоковой, которая определяет проект, как «… технологию обучения, в основе которой лежит комплексный обучающий метод, дающий возможность учащимся проявлять самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности в ходе моделирования социального взаимодействия в малой группе в учебном процессе» [Побокова, 2003].

Как для школьного учителя, так и для преподавателя колледжа или вуза метод проектов – это способ организации работы с различными группами обучающихся, что означает, прежде всего, способ и путь продвижения каждого обучающегося от более низкого к более высокому уровню обучения (то есть, от простой репродукции и повторения к творчеству) [Семененко, 2019].

Проектная деятельность способствует эффективному решению проблемы обучения иностранному языку «как средству межкультурной коммуникации и позволяет реализовать наиболее сложную и существенную для методики задачу – создание языковой среды, а на ее основе создание потребности в использовании иностранного языка на практике» [Розова, 2012, с. 78]. Таким образом, метод проектов дает возможность обучающимся знакомиться с практикой жизни средствами иностранного языка в реальном информационном пространстве.

Главной сущностной характеристикой проектного метода является его способность вовлекать в процесс обучения эмоциональную и эстетическую сферы личности участников, которые, к сожалению, часто остаются вне фокуса внимания [Домбровская, 2017]. Вызывая положительные эмоции, эмоциональное удовлетворение, проектная работа для учащихся имеет своего рода «терапевтический эффект» [Małgorzata Przybysz-Zaremba, Maciej Kolodziejski, 2017]/

Впервые метод проектов был разработан американским педагогом Х. В. Килпатриком в начале XX в., как практическая реализация концепции инструментализма Дж. Дьюи [Копылова, 2003]. В нашей стране методу проектов большое внимание уделяли С. Т. Шацкий, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, Б. В. Игнатьев, В. Н. Шульгин, М. В. Крупенина и др.

Педагогическая работа, по мнению С. Т. Шацкого, это не только работа, но и постоянное творчество в котором участвуют как обучающий, так обучающийся. Цель проектной деятельности педагог видел в стимулировании учащегося к самостоятельной творческо-поисковой деятельности, в соединении теоретических знаний с практическими умениями [Шацский, 2022].

Возрождение интереса к проектной деятельности произошло в середине 90-х годов XX века. В настоящее время этот метод получает все большее распространение [Полат, 2000], поскольку данная технология предусматривает умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека индустриального общества.

Авторы статьи в качестве рабочей выдвигают гипотезу: применение проектной методики при изучении иностранного языка наиболее полно обеспечивает личностно-ориентированное обучение и является одним из способов развития и раскрытия творческого потенциала обучающегося, его познавательной деятельности и самостоятельности. Проектная деятельность при изучении иностранного языка является активным дидактическим средством для формирования лингвистической компетенции обучающихся.

Методология

В исследовании авторы применили следующие методологические операции: поэтапное описание проектной деятельности обучающихся, перевод, адаптация и анализ оригинального и адаптационного текстов.

Этапы проектной деятельности: выбор проблемы; определение и разработка продукта; его документальное оформление; моделирование; оценка проекта; презентация и защита проекта.

Проанализировав и обобщив опыт разных учебных заведений по применению метода проекта, авторы предлагают разработку по личностно-ориентированному обучению.

В проекте «Перевод и адаптация текстов экскурсий на английский язык с учетом языкового уровня целевой аудитории» участвовали студенты 2 курса туристического факультета Чистопольского филиала Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирясова (научный руководитель – Х. Н. Галимова).

Выбор темы проекта обоснован тем, что студенты направления «Туризм» часто пробуют себя в такой специальности как экскурсовод или гид, проводят экскурсий, в том числе и для иностранцев. Обучающиеся узнают много нового из истории города Чистополя, постигают

азы профессии.

Город Чистополь, в котором находится филиал данного учебного заведения, является популярным туристским центром с уникальной историей. Город всегда привлекал и привлекает внимание как российских, так и зарубежных туристов.

Методика проведения экскурсий направлена на то, чтобы помочь экскурсантам легче усвоить содержание экскурсии. В нашем случае, текст экскурсии требует определенной адаптации, что увеличивает его понимание и восприятие для туристов из тех стран, где английский язык не является государственным языком, либо является вторым государственным языком.

На примере текстов экскурсии представлена их адаптация с использованием определенных языковых средств и уменьшением сложности текста.

Описание проекта

Цель проекта: Перевод текстов на английский язык с последующей их адаптацией в зависимости от целей и уровня знания английского языка целевой аудитории.

Задачи проекта:

1. перевести текст экскурсий с русского языка на английский;

2. осуществить экспертный лингвистический анализ текста для определения и оценки уровня сложности экскурсии на английском языке с помощью инструмента лингвистического анализа текста Text Inspector;

3. обработать текст экскурсии на английском языке в производственно-практических целях для достижения максимального коммуникативного эффекта;

4. адаптировать текст учебной экскурсии на английском языке для русскоязычных обучающихся в рамках программы образовательного туризма (лингвистического, языкового) [Микк, 1981];

5. адаптировать текст экскурсии на английском языке для туристов стран, в которых английский язык не является государственным языком, либо является вторым государственным языком.

География проекта: Республика Татарстан, город Чистополь – связующее звено между Востоком и Западом республики, территория славного Закамья.

Проект «Перевод и адаптация текстов экскурсий на английский язык с учетом языкового уровня целевой аудитории» был представлен 2 июня 2023 года в г. Чистополь на II Республиканском форуме «Предпринимательская инициатива и развитие туристского потенциала Закамского региона».

Участники проекта считают, что главным признаком качественной экскурсии является единство показа объектов экскурсии и грамотного интересного рассказа экскурсовода на понятном и доступном для экскурсантов языке. Только при объединении этих двух условий экскурсия будет полной и интересной, а экскурсанты останутся довольны.

Этапы работы:

1. На подготовительном этапе были утверждены участники проекта, тематика, определены цель, задачи, сроки исполнения. Бюджет данного проекта, потребовал минимальных материальных вложений.

Языком-реципиентом выбран английский язык. Развитие английского языка в современном мире все меньше и меньше определяется людьми, для которых он является родным языком. Именно в этом заключается «плюрицентричность» английского языка, признаваемая современной социолингвистикой. Данный факт привел к созданию понятий множества разновидностей английского языка (World Englishes).

Для туристов из таких стран требуется экскурсия на «универсальном» или «базовом» языке, который по уровню сложности будет незначительно отличаться от эталонного британского и американского вариантов.

2. На основном этапе обучающиеся ознакомились с общеевропейской компетенцией владения иностранными языками (CEFR, Common European Framework of Reference). Знание компетенции в понятной форме определяет, каким уровнем необходимо овладеть, чтобы использовать язык в целях общения, а также какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной [Федотова, 2015].

Далее были изучены компьютерные программы: лингвистический инструмент для выявления уровня сложности текста TextInspector и индексы сложности текста: индекс удобочитаемости Флэша (Flesh Reading Ease) и индекс лексического разнообразия (TTR).

Индекс Флеша, разработаный Рудольфом Флешем, американским писателем, экспертом, сторонником простого английского языка [McCarthy, 2019], является одной из наиболее

валидных формул для определения читабельности [Вахрушева, 2020].

Формула Флеша рассчитывается следующим образом:

206.835 – 1.015 (total words / total sentences) – 84.6 (total syllabeles / total words) [Fisher and ath., 2012], где:

total words – количество слов, total sentences – количество предложений, total syllables – количество слогов.

Это мера определения сложности восприятия текста измеряется по 100-бальной шкале (табл. 1).

Таблица.1

Мера определения сложности восприятия текста по индексу Флеша

Оценка	Примечания
100.00–90.00	Очень легко.
90.0–80.0	Легко
80.0–70.0	Довольно легко
70.0–60.0	Стандартно.
60.0–50.0	Довольно сложно
50.0–30.0	Сложно
30.0–10.0	Очень сложно.

Индекс Флеша также выделяет слова по их уровню в соответствии с CEFR (табл. 2) [Kincaid, 1975].

Таблица.2

Соотношение CEFR и Индекса Флеша на различных ступенях обучения

Уровень	Соотношение словарного запаса к вышестоящему уровню	Индекс Флеша
A1	25%	90-100
A1	50 %	80-90
A2	50 %	70-80
B1	67 %	60-70
B2	81 %	50-60
C1	89 %	30-50
C2	100 %	0-30

Функция, необходимая для просмотра уровня слов по шкале CEFR, раздел ‘Lexis: EVP (English Vocabulary Profile), доступна только в платной подписке, поэтому данные затраты были заложены в проектный бюджет.

Индекс Флеша рассчитывается из количественных характеристик текста. Однако есть и другие, квантитативные измерения. Одним из маркеров сложности текста, которым воспользовались авторы статьи, считается его лексическое разнообразие (далее ЛР), что «означает вариативность, богатство, многообразие, диапазон словарного запаса, реализуемого в тексте» [McCarthy, с. 241].

Высокий уровень лексического разнообразия требует от читателей знания большого количества слов. Данный параметр в значительной мере указывает и на количество терминов. Индекс рассчитывается как отношение уникальных лексических единиц к общему количеству слов и колеблется в диапазоне от 0 до 1, где более высокое значение говорит о более богатом словарном составе текстового контента [Templin, 1957].

ЛР рассчитывается по следующей формуле:

$$\textbf{TTR}\ (\textit{type-token ratio}) = \frac{t}{n}$$

TTR (type-token ratio) = t/n, где t – число уникальных лексических единиц (словоформ, тайпов (англ. types); n – общее количество токенов (словоформ, текстоформ) [Розова, 2012]. Следовательно, чем выше индекс TTR, тем сложнее текст для восприятия.

Одно из условий расчета ЛР по данной формуле – необходимость сравнивать тексты только одинаковой длины. В дальнейшем тексты экскурсий (переведенный и адаптированный) были разделены на несколько блоков (по 200 слов в каждом), затем был посчитан средний индекс ЛР текстов.

Следующий шаг – перевод текстов экскурсий с русского языка на английский язык, далее были рассчитаны индексы сложности Флеша и индекс ЛР. Индекс ЛР составил 65. Уровень сложности переведенного текста по Флешу – 36,21, что соответствует уровню C1 по общеевропейской компетенции владения иностранным языком (CEFR).

Данный уровень английского языка слишком высок для жителей тех стран, в которых английский не является государственным языком, либо является вторым государственным языком, например, для жителей Объединённых Арабских Эмиратов, которые неоднократно посещали город Чистополь в качестве туристов. Английский язык в ОАЭ употребляется не реже, чем арабский. Население страны использует упрощенный диалект английского Gulf English. Средний уровень владения языком по шкале CEFR-B2 и B1 (индекс Флеша 50–60 и 60–70).

Для туристов из Индии (Бхарат), которые также неоднократно посещали г. Чистополь, экскурсии ведутся на английском языке. Английский – второй официальный язык в Индии наряду с хинди, но в своем большинстве не является родным для индусов. В разговорной речи они

пользуются диалектом Hinglish (хинглиш) (смесь английского и хинди). Пользуясь языком на более или менее приемлемом уровне, индусы не владеют высоким уровнем английского языка.

Соответственно, для туристов этих стран необходима обработка текстового контента экскурсий с целью его адаптации.

Поэтому обучающиеся адаптировали тексты экскурсий и проводили сравнительную оценку сложности. Ядро содержания текста в объёме не меняется.

Адаптация текста производилась с использованием следующих языковых средств:

а) Лексический повтор, то есть повтор слова или словоформы, однокоренных слов для связи предложений, он помогает сохранить единство темы текста и повысить его когерентность.

Переведенный текст*: Chistopol, a town in Tatarstan (Tatar Autonomous Soviet Socialist Republic in the 1940s), was a remote city which from the first days of the war mobilized all forces to fight the enemy.*

Адаптированный текст: ***Chistopol*** *is a city in Tatarstan (Tatar Autonomous Soviet Socialist Republic in the 1940s).* ***Chistopol*** *was a remote town which from the first days of the war mobilized all forces to fight the enemy.*

б) Рекуррентный повтор. Проявляется в возврате мысли, нарушающий линейное изложение текста [Позняк, 2017]. Служит для актуализации ранее изложенного и реализуется в рекуррентных центрах, благодаря чему в них фиксируется внимание читателя (слушателя) и тем самым усиливается их роль в тексте.

Переведенный текст: *Evacuation Board was established on the second day of the war by the decision of the Central Committee of the* All-Union Communist Party *of Bolsheviks and Council of People's Commissars of the USSR.*

Адаптированный текст: *Evacuation Board* ***in Chistopol*** *was established on the second day of the war.* It was *by the decision of the Central Committee of the* All-Union Communist Party *of Bolsheviks and Council of People's Commissars of the USSR.*

в) Лексическая субституция, то есть лексическая замена с использованием новых лексических единиц вместо замещаемых [Володина, 2018]. При этом замещаемое слово имеет узкое значение, а замещающее – более широкое, покрывающее значения всех слов некоего разряда.

Переведенный текст: *During the war, the City of Chistopol by some quirk of fate became* ***a haven*** *for a* ***cohort*** *of over two thousand workers of culture, literature, art, as well as their families.*

Адаптированный текст: *During the war, the City of Chistopol by some quirk of fate became* ***a house*** *for a* ***group*** *of over two thousand workers of culture, literature, art, as well as their families.*

г) Деление длинных предложений на короткие; использование параллельных конструкций и слов-связок.

Переведенный текст: *The city's population was rapidly growing: five factories and plants with all the equipment and attendants, as well as the accused of pre-trial detention centers of two prisons - Taganka and Butyrka were evacuated to Chistopol.*

Адаптированный текст: *The city's population was rapidly growing.* ***It was due to*** *five factories and plants with all the equipment and attendants, the accused of pre-trial detention centres of two prisons - Taganka and Butyrka were evacuated to Chistopol.*

После адаптации текса все вышеперечисленные параметры были рассчитаны с помощью программы автоматического анализа TextInspector.

Уровень сложности адаптированного текста составляет – 52,72, что соответствует уровню В1общеевропейской компетенции владения иностранным языком. Индекс лексического разнообразия уменьшился (56,10 вместо 59), текст стал более доступным для восприятия.

3. На заключительном этапе руководитель и участники проекта подвели итоги, проанализировали достигнутые результаты, оформили отчетные документы и подготовились к выступлению с проектом на форуме.

Результаты и их обсуждение

В результате проведенного исследования выявлено, что для того, чтобы сделать сложный текст понятным, доступным для восприятия, необходимо предугадать информационные лакуны реципиента, учесть его особенности понимания текста и адаптировать текст с учетом определенного уровня владения иностранным языком. Используя такие языковые средства, как лексический повтор, рекуррентный повтор, лексическую субституцию, деление длинных предложений на короткие, мы упрощаем, делаем текст более легким и простым, повышаем эффективность восприятия реципиентом.

Переводческая деятельность, адаптация текстов на иностранном (английском) языке с использованием определенных языковых средств – являются эффективными методами для стимули-

рования развития лингвистической компетенции, понятие которой включает в себя не только знание лексических и грамматических основ языкового общения, но и «знание безэквивалетной лексики, фоновых слов, языковых и национальных реалий, идиом и фразеологизмов» [Орехова, 2015, с. 59–63], то есть, все то, что принято называть фоновыми знаниями, используемыми в процессе межкультурного общения.

Заключение

Проведенное исследование показало, что проектная деятельность позволяет рационально сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности обучающихся.

Проектная деятельность позволяет обучающимся выступать в роли авторов, созидателей, повышает творческий потенциал, расширяет не только общий кругозор, но и способствует расширению языковых знаний.

Применение проектной деятельности при изучении иностранного языка наиболее полно обеспечивает личностно-ориентированное обучение, направляет обучающегося не только на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых путем самоорганизации и самообразования, способствует формированию лингвистической компетенции обучающегося.

Разумеется, мы не рассматриваем метод проектов как основной, определяющий стратегию обучения иностранным языкам, претендующий на то, чтобы вытеснить другие методы и виды учебной деятельности. Метод проектов – это лишь один из методов, который может быть эффективно использован на различных этапах обучения в совокупности с другими методами.

В отличие от традиционных, применение активных методов обучения, таких как метод проектов, побуждает обучающихся к творческому поиску, активизирует их мыслительную деятельность, учит анализировать, правильно излагать свою точку зрения, строить связное логичное высказывание, с уважением относиться к другому мнению. Следовательно, все это ведет к развитию коммуникативной компетенции и направлено на создание устойчивой мотивации к изучению иностранного языка.

Перспективы исследования: туристический факультет Чистопольского филиала Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирясова много лет сотрудничает с факультетом лингвистики и межкультурных коммуникаций Казанского (Приволжского) федерального университета, поэтому в рамках дисциплин «Практический курс китайского языка» и «Перевод в сфере туризма и экскурсионного дела» рассматривает возможность перевода русскоязычных текстов экскурсий на китайский язык и возможность их дальнейшей лингвистической обработки.

Благодарности: *работа выполнена при поддержке Программы стратегического академического лидерства Казанского федерального университета.*

Библиографический список

1. Большой словарь иностранных слов. 2007. URL: https://gufo.me/dict/foreign_words (дата обращения: 25.08.2023).

2. Бэгьюли Ф. Управление проектом. Москва : Гранд ФАИР-ПРЕСС, 2002. 202 с.

3. Вахрушева А. Я. Лингвистическая сложность учебных текстов / А. Я. Вахрушева, М. И. Солнышкина, Р. В. Куприянов, Э. В. Гафиятова, И. О. Климагина // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2021. № 40 (1). С. 89–99.

4. Володина М. С. Субституция как средство связности в драматическом тексте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №1 (2). С. 282–285.

5. Домбровская И. В. Проектная деятельность в практике обучения профессиональному английскому языку: возможности и ограничения // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 3. С. 132–137.

6. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста: в помощь авторам и редакторам. Москва : Просвещение, 1981. 119 с.

7. Копылова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка : методическое пособие. Москва : Дрофа, 2006. 93 с.

8. Орехова Ю. М. Компонентное наполнение лингвистической компетенции // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 3. С. 59–63.

9. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. 2.-е изд. Москва : Просвещение, 2011. 192 с.

10. Побокова О. А. Новые технологии в обучении языку: проектная работа / О. А. Побокова, А. А. Немченко. Иркутск, 2003. 115 с.

11. Позняк Л. П. Рекурренция в англоязычной художественной прозе // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. 2017. №1(2). С. 1–6.

12. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, 2009. Москва : Академия, 268 с.

13. Розова Е. О. Использование проектной методики при обучении иностранному языку // Lingua mobilis. 2012. №34 (1). С. 162–166.

14. Семененко Н. И. Организация проектной деятельности на уроках английского языка по ФГОС // Молодой ученый. 2019. № 12. С. 286–288.

15. Федотова О. Л. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка // Вестник университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА). 2015. № 15. С. 14–21.

16. Шацкий С. Т. Педагогика. Избранные сочинения в 2 т. Т. 1. 2-е изд. Москва : Юрайт, 2022. 269 с.

17. Fisher D., Frey N., Lapp D. Text complexity: raising rigor in reading. Newark. International Reading Association. 2011. 212 p.

18. Kincaid J. P. Derivation of new readability formulas (automated Readability Index, Fog Count and Flesch Reading Ease Formula) for navy enlisted personnel. Memphis, Naval Air Station, 40 p.

19. Kraal A., Koornneef A., Broek P. Processing of expository and narrative texts by lowand high-comprehending children. Reading and Writing, 31 (9): 2017–2040.

20. Małgorzata Przybysz-Zaremba Maciej Kolodziejski. 2017. Project method in educational practice Maciej Kołodziejski et al. University Review.11 (4): 26–32.

21. McCarthy K. S., McNamara D. S., Solnyshkina M. I., Tarasova F. Kh., Kupriyanov R. V. The Russian language test: towards assessing text comprehension. Science journal of Volgograd state university. Linguistics, 18 (4): 231–247.

22. Solnyshkina M. I., Zamaletdinov R. R., Gabitov A. I., Gorodetskaya L. A. Evaluating text complexity and flesch-kincaid grade level. Journal of social studies education research, 2017. 8 (3): 238–248.

23. Templin M. Certain language skills in children: their development and inter-relationships. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1957. 208 p.

Reference list

1. Bol'shoj slovar' inostrannyh slov = A large dictionary of foreign words. 2007. URL: https://gufo.me/dict/foreign_words (data obrashhenija: 25.08.2023).

2. Bjeg'juli F. Upravlenie proektom = Project management Moskva : Grand FAIR-PRESS, 2002. 202 s.

3. Vahrusheva A. Ja. Lingvisticheskaja slozhnost' uchebnyh tekstov = Linguistic complexity of educational texts / A. Ja. Vahrusheva, M. I. Solnyshkina, R. V. Kuprijanov, Je. V. Gafijatova, I. O. Klimagina // Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, jazykoznanija. 2021. № 40 (1). S. 89–99.

4. Volodina M. S. Substitucija kak sredstvo svjaznosti v dramaticheskom tekste = Substitution as a means of connectivity in dramatic text // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2018. №1 (2). S. 282–285.

5. Dombrovskaja I. V. Proektnaja dejatel'nost' v praktike obuchenija professional'nomu anglijskomu jazyku: vozmozhnosti i ogranichenija = Project activities in the practice of teaching professional English: opportunities and limitations // Vestnik VGU. Serija: Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija. 2017. № 3. S. 132–137.

6. Mikk Ja. A. Optimizacija slozhnosti uchebnogo teksta: v pomoshh' avtoram i redaktoram = Optimizing learning text complexity: to help authors and editors Moskva : Prosveshhenie, 1981. 119 s.

7. Kopylova V. V. Metodika proektnoj raboty na urokah anglijskogo jazyka : metodicheskoe posobie = Methodology for project work in English lessons: a methodological manual. Moskva : Drofa, 2006. 93 s.

8. Orehova Ju. M. Komponentnoe napolnenie lingvisticheskoj kompetencii = Component content of linguistic competence // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2015. № 3. S. 59–63.

9. Polivanova K. N. Proektnaja dejatel'nost' shkol'nikov = Project activities of school students: posobie dlja uchitelja. 2.-e izd. Moskva : Prosveshhenie, 2011. 192 s.

10. Pobokova O. A. Novye tehnologii v obuchenii jazyku: proektnaja rabota = New technologies in language learning: project work / O. A. Pobokova, A. A. Nemchenko. Irkutsk, 2003. 115 s.

11. Poznjak L. P. Rekurrencija v anglojazychnoj hudozhestvennoj proze = Recurrence in English-language fiction prose // Vestnik Volzhskogo universiteta imeni V. N. Tatishheva. 2017. №1(2). S. 1–6.

12. Polat E. S. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija = New pedagogical and information technologies in the education system. 2009. Moskva : Akademija, 268 s.

13. Rozova E. O. Ispol'zovanie proektnoj metodiki pri obuchenii inostrannomu jazyku = Use of the design methodology when teaching a foreign language // Lingua mobilis. 2012. №34 (1). S. 162–166.

14. Semenenko N. I. Organizacija proektnoj dejatel'nosti na urokah anglijskogo jazyka po FGOS = Organization of project activities in the English language lessons according to FSES // Molodoj uchenyj. 2019. № 12. S. 286–288.

15. Fedotova O. L. Obshheevropejskie kompetencii vladenija inostrannym jazykom: izuchenie, prepodavanie, ocenka = Pan-European competencies in foreign language proficiency: study, teaching, assessment // Vestnik universiteta imeni O. E. Kutafina (MGJuA). 2015. № 15. S. 14–21.

16. Shackij S. T. Pedagogika. Izbrannye sochinenija v 2 t. = Pedagogy. Selected works in 2 v. T. 1. 2-e izd. Moskva : Jurajt, 2022. 269 s.

17. Fisher D., Frey N., Lapp D. Text complexity: raising rigor in reading. Newark. International Reading Association. 2011. 212 p.

18. Kincaid J. P. Derivation of new readability formulas (automated Readability Index, Fog Count and

Flesch Reading Ease Formula) for navy enlisted personnel. Memphis, Naval Air Station, 40 r.

19. Kraal A., Koornneef A., Broek P. Processing of expository and narrative texts by lowand high-comprehending children. Reading and Writing, 31 (9): 2017–2040.

20. Małgorzata Przybysz-Zaremba Maciej Kolodziejski. 2017. Project method in educational practice Maciej Kołodziejski et al. University Review.11 (4): 26–32.

21. McCarthy K. S., McNamara D. S., Solnyshkina M. I., Tarasova F. Kh., Kupriyanov R. V. The Russian language test: towards assessing text comprehension. Science journal of Volgograd state university. Linguistics, 18 (4): 231–247.

22. Solnyshkina M. I., Zamaletdinov R. R., Gabitov A. I., Gorodetskaya L. A. Evaluating text complexity and flesch-kincaid grade level. Journal of social studies education research, 2017. 8 (3): 238–248.

23. Templin M.. Certain language skills in children: their development and inter-relationships. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1957. 208 r.

Статья поступила в редакцию 22.09.2023; одобрена после рецензирования 27.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 22.09.2023; approved after reviewing 27.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Научная статья
УДК 378
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_62
EDN: ISZNEZ

Оценивание медиативного аспекта коммуникативной компетенции студентов

Наталья Николаевна Касаткина[1]✉, Виктория Владимировна Тевс[2]
[1]Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков гуманитарных факультетов, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. 150000, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14
[2]Ассистент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. 150000, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14
[1]Ninet75@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-6757-9622
[2]viktori19985@gmail.com, https://orcid.org/0009-0002-2879-7501

Аннотация. В контексте антропоцентрической парадигмы, доминирующей в современном образовательном пространстве, все большее значение приобретает вектор, направленный на формирование универсальных компетенций и воздействие на личность учащихся. В иноязычном образовании яркое отражение данная тенденция нашла в монографии «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» (CEFR). Точкой отсчета в данном проекте стала личность учащегося, социального агента, принимающего активную роль в конструировании знания и своей личности. Более того, новое звучание в работе получил многокомпонентный и мультидисциплинарный феномен медиации, анализу которого посвящена настоящая работа.

В статье осуществлен анализ многоаспектной природы медиации через призму модели Д. Косте и М. Кавалли. В результате мы разделили широкий спектр дескрипторов на две макрокатегории – когнитивная и реляционная медиация и сделали вывод о универсальном характере медиативных компетенций. Именно комплексная природа медиативного компонента и его направленность на воспитание учащихся обусловливает ту фундаментальную и системообразующую роль, которую медиация играет в иноязычном образовании в целом и системы CEFR в частности.

Учитывая вышеизложенное и принимая социокультурную теорию Л. С. Выготского за отправную точку, мы разработали «триаду оценивания медиативных навыков», которая включает в себя три равнозначные стороны: самооценивание, оценка преподавателя, оценка сверстников. Мы считаем, что для оценивания такого комплексного компонента как медиация недостаточна лишь одна форма оценки, один ракурс обратной связи. Синергическое взаимодействие трех граней предложенной модели призвано помочь учащимся расширить зону ближайшего развития, а также принять роль социальных агентов, активно участвующих в конструировании знания и оценки.

Ключевые слова: медиация; иностранный язык; зона ближайшего развития; модель оценивания; обратная связь; система Общеевропейских компетенций; компетентностный подход

Для цитирования: Касаткина Н. Н., Тевс В. В. Оценивание медиативного аспекта коммуникативной компетенции студентов // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 62–71. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_62. https://elibrary.ru/ISZNEZ

Original article

Assessing mediation in the educational space of the university

Natalia N. Kasatkina[1]✉, Victoria V. Tevs[2]
[1]Candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of department of foreign languages of humanitarian faculties, Yaroslavl state university named after P. G. Demidov. 150000, Yaroslavl, Sovetskaya st., 14
[2]Assistent of department of foreign languages of humanitarian faculties, Yaroslavl state university named after P. G. Demidov. 150000, Yaroslavl, Sovetskaya st., 14
[1]Ninet75@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-6757-9622
[2]viktori19985@gmail.com, https://orcid.org/0009-0002-2879-7501

Abstract. In the modern educational landscape that is rooted in the anthropocentric paradigm, basic competences and the personal development of students have come to the fore. By the same token, the CEFR, whose publication constituted a watershed moment in language education, sets a great store by personality and considers students as social

© Касаткина Н. Н., Тевс В. В., 2023

agents who actively construct knowledge rather than passively receive it. Moreover, the CEFR volume sheds a new light on the multifaceted and multidisciplinary nature of mediation, which constitutes the scope of the article.

Having scrutinized mediation through the lens of D. Coste and M. Cavalli`s model and divided a wide range of mediative descriptors into two categories: cognitive and relational mediation, we concluded that this component is strongly interwoven with basic competences. Thus, the multifaceted nature of mediation and its focus on the personal development of students put this component at the core of ELT in general and the CEFR in particular.

Taking into consideration the above and considering L. S. Vygotsky's socio-cultural theory as a starting point, we developed an assessment model called the Assessment Triad of Mediation Competences. At the core of the model there are three facets: self-assessment, teacher assessment, and peer assessment. We believe that to assess such a complex component as mediation, one form of feedback is insufficient. Only the synergistic interaction of three forms of assessment can enable students to push the barriers of the zone of immediate development and take on the role of social agents actively involved in the construction of knowledge.

Key words**:** mediation; foreign language; zone of proximal development; assessment model feedback; CEFR; competence-based approach; university

For citation: Kasatkina N. N., Tevs V. V. Assessing mediation in the educational space of the university. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2023; (6):* 62-71. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_62. https://elibrary.ru/ISZNEZ

Введение

Рубеж XX–XXI веков был отмечен коренным изменением общества и переоценкой ценностей, что привело к торжеству антропоцентрической парадигмы в области образования. Точкой отсчета при организации образовательного процесса стала личность учащегося, его внутренний мир и интересы, что оказало значительное влияние на природу языкового образования [Колесников, 2019, с. 4]. Как подчеркивают исследователи, ведущую роль в развитии лингводидактики на современном этапе играет гармоничное слияние компетентностного и личностно-ориентированного подходов. В результате вектор иноязычного образования сместился с трансляции языкового кода пассивным реципиентам на личностное развитие и совершенствование учащихся, а также на формирование широкого спектра универсальных компетенций, которые будут релевантны как в профессиональной, так и повседневной деятельности будущих специалистов [Зимняя 2004; Касаткина, 2016; Захарченко, 2020; Цепилова, 2020; Абрамова, 2022].

На фоне стремительно меняющегося педагогического ландшафта все больший интерес приобретает многогранный и мультидисциплинарный феномен медиации. Важно подчеркнуть, что новое звучание и особую тональность данный феномен приобрел в монографии «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (CEFR). Так, авторы последней редакции монографии под медиацией понимают деятельность медиатора как социального агента, «строящего мосты» и помогающего двум собеседникам, которые либо не могут общаться друг с другом напрямую, либо не могут понять друг друга, создавать и передавать смысл, иногда в рамках одного языка, иногда с одного языка на другой [CEFR, 2020, p. 90].

При этом, как подчеркивают разработчики системы CEFR, медиативные компетенции не только составляют неотъемлемую часть учебной и профессиональной деятельности, но также способствуют формированию универсальных умений учащихся, которые являются частью повседневной деятельности, а не чем-то, предназначенным только для узкого круга специалистов [North, Piccardo, 2016, p. 9]. Таким образом, система CEFR в целом и медиативный компонент в частности не только отвечают вызовам времени, но и соответствуют требованиям современной парадигмы обучения иностранным языкам.

Сложно переоценить значимость обратной связи в процессе обучения. Как подчеркивают исследователи, грамотная педагогическая оценка может стать эффективным инструментом, помогающим учащимся определять и расширять зону ближайшего развития (термин Л. С. Выготского), а также оказывающим влияние на процесс формирования личности ученика, то есть процесс его воспитания [Шадриков, 2020, с. 21]. Таким образом, разработка практических моделей оценивания медиативных навыков, которые могут быть внедрены в образовательный процесс, является приоритетным и актуальным направлением исследований.

Цель нашего исследования состоит в анализе многоаспектной природы медиативного компо-

нента и разработке практической модели оценивания навыков устной медиации, позволяющей учащимся получать конструктивную обратную связь для определения и достижения зоны ближайшего развития (термин Л. С. Выготского).

Методы исследования

Для описания широкого спектра навыков, лежащих в основе медиативной компетенции, мы обратились к рассмотрению данного феномена через призму модели Д. Косте и М. Кавалли, которая, как отмечает Б. Норт, сыграла ключевую роль в разработке терминологических и методических особенностей изучаемого компонента речевой деятельности [North, 2016, p. 134].

Исследователи выделили две неразрывно связанные грани данного феномена – когнитивную (cognitive) и реляционную (relational) медиацию [Coste, Cavalli, 2015, p. 28]. Если когнитивная медиация включает в себя навыки, необходимые для передачи информации, конструирования нового знания и генерирования идей, то реляционная медиация направлена на «сокращение расстояний» между людьми, фасилитацию группового взаимодействия и создание климата, способствующего установлению взаимопонимания и сотрудничества [Coste, Cavalli, 2015, p. 28].

Используя данную модель в качестве отправной точки, Б. Норт наполнил две обозначенные макрокатегории заданиями и стратегиями, направленными на формирование и совершенствование медиативных компетенций учащихся [North, 2016, pp. 134–135].

Таблица 1.

Модель Б. Норта

Компоненты когнитивной медиации	Компоненты реляционной медиации
1. Передача полученной информации (устная медиация) • Передача конкретных данных. • Интерпретация визуальных данных, представленных в таблицах, диаграммах, графиках и проч. • Перевод. • Пересказ содержания текста. 2. Передача полученной информации (письменная медиация) • Передача конкретный данных. • Интерпретация визуальных данных, представленных в таблицах, диаграммах, графиках и проч. • Перевод • Передача содержания текста. 3. Генерирование идей и конструирование новой информации. 4. Медиативные стратегии. • Умение проводить параллели между новой и уже известной информацией. • Умение варьировать уровень формальности текста в зависимости от целевой аудитории. • Умение делить сложные элементы на несколько частей. • Умение визуализировать информацию. 5. Новые дескрипторы • Умение поддерживать онлайн–дискуссии и групповое взаимодействие. • Умение выразить личный отклик на литературное произведение. • Умение проанализировать художественное произведение.	1. Создание положительной атмосферы. 2. Создание пространства для эффективной коммуникации между представителями различных лингвокультур. 3. Фасилитация неформального группового взаимодействия. 4. Управление взаимодействием на пленарных заседаниях и в группах 5. Сознательное вмешательство в тех случаях, когда необходимо преодолеть возникшие сложности в общении или разрешить конфликтную ситуацию.

Посредством детального анализа дескрипторов, представленных на страницах последнего издания монографии «Общеевропейские компетенции…» (2020), мы дополнили модель Б. Норта и включили в каждую категорию списки умений, релевантных для оценивания медиативных навыков у студентов с уровнем языковой компетенции С1–С2.

Таблица 2.

Списки умений, релевантные при оценивании устной медиации

	Компоненты когнитивной медиации	**Компоненты реляционной медиации**
ACTIVITIES	**1. Передача полученной информации** – Умение изложить содержание текста, представленного в разных формах, в сжатом виде. – Умение объяснить и интерпретировать визуальные данные, представленные в виде графиков, диаграмм, таблиц и т. д. – Умение перефразировать ключевые моменты исходного текста. – Умение высказывать предположения относительно имплицитного значения текста. – Умение выразить свою точку зрения по обсуждаемому вопросу. – Умение переводить текст / отрывок текста. – Умение выразить личный отклик на литературное произведение, что предполагает объяснение того, что понравилось или заинтересовало в произведении; описание персонажей; соотнесение прочитанного с собственным опытом; интерпретация произведения. – Умение проанализировать художественное произведение, что предполагает проведение параллелей с другими работами; оценку художественных средств.	**1. Создание пространства для эффективной коммуникации между представителями различных лингвокультур.** – Умение использовать вопросы, помогающие пробудить интерес к культурным особенностям страны участников дискуссии. – Умение демонстрировать чуткость и уважение к различным социокультурным нормам. – Умение выделить схожесть и различия между разными культурами, что расширяет и углубляет межкультурное понимание. – Умение предвидеть и устранить трудности, возникающие вследствие социокультурных и социолингвистических различий. **2. Фасилитация неформального группового взаимодействия.** – Умение использовать подходящие вопросы для организации дискуссии. – Умение вовлекать участников дискуссии в активное обсуждение. – Умение определять цели общей работы и шаги по их достижению. – Умение учитывать точки зрения других участников. – Умение приспособиться к конструктивному взаимодействию при наличии различий во мнениях **3. Управление взаимодействием на пленарных заседаниях и в группах.** – Умение распределять роли между участниками дискуссии и давать инструкции для организации групповой работы. – Умение устанавливать очередность высказываний, чтобы каждый участник мог выразить свою позицию. – Умение переключать внимание участников дискуссии на различные аспекты задачи. – Умение дипломатично направлять работу дискуссии, а также предотвратить доминирование одного участника групповой работы. 4. **Сознательное вмешательство в тех случаях, когда необходимо преодолеть возникшие сложности в общении или разрешить конфликтную ситуацию.** – Умение распознавать конфликтную ситуацию и основные причины разногласия между сторонами. – Умение демонстрировать уважение и понимание к точкам зрения сторон, вовлеченных в конфликт. – Умение разрешить конфликт через нахождение общих интересов и целей.
STRATEGIES	– Умение проводить параллели между новой и уже известной информацией. Так, при объяснении нового материала медиатор может прибегать к сравнению, соотносить новую информацию с изученным ранее материалом, апеллировать к фоновым знаниям реципиента, задавать вопросы. – Умение варьировать уровень формальности текста в зависимости от целевой аудитории – Умение делить сложные элементы на несколько частей и сопровождать объяснение сложных частей текста дополнительными примерами. – Умение выделять существенные детали в тексте, представляющие интерес для реципиента.	

Компоненты когнитивной медиации	Компоненты реляционной медиации
2. Генерирование идей и конструирование новой информации – Умение определить цели дискуссии и шаги для достижения решения или консенсуса по обсуждаемой проблеме. – Умение выразить идею и задать вопросы, чтобы оценить, насколько хорошо собеседник понимает высказанную позицию, и вовлечь его в дискуссию. – Умение пересказать мнение собеседника, чтобы подтвердить правильность понимания идей собеседника и установить взаимопонимание. – Умение попросить собеседника объяснить аргументы, лежащие в основе его или ее позиции. – Умение рассмотреть две противоположные стороны проблемы и, приводя аргументы за и против, предложить решение или компромисс. – Умение развивать идеи и высказывания участников дискуссии. – Умение подчеркнуть и оспорить несоответствия в аргументах, приводимых другими участниками, в процессе достижения консенсуса. – Умение организовать обсуждение проблемы, подвести итоги, рассмотреть разные точки зрения.	

Как наглядно и убедительно демонстрирует представленный в таблице 2 анализ компонентов когнитивной и реляционной медиации, данный аспект иноязычной коммуникативной компетенции, как зонт, накрывает и объединяет все остальные аспекты речевой деятельности – и продукцию, и интеракцию, и рецепцию. Схожие отголоски мы слышим в словах Б. Норта: «Медиация интегрирует и выходит за рамки трансмиссии информации и даже совместного конструирования дискурса, который можно наблюдать в интеракции» [North, Piccardo, 2016, p. 14].

Методико-теоретической базой при разработке практической модели оценивания навыков когнитивной и реляционной медиации стала социокультурная теория Л. С. Выготского и положение ученого о зоне ближайшего развития (ЗБР), достижение которой невозможно без помощи медиатора [Выготский, 1935, с. 42]. Так, ученый впервые выделил зону актуального развития, то есть «тот уровень, которого достиг ребенок в ходе своего развития и который определяется с помощью задач, решаемых ребенком самостоятельно», и зону ближайшего развития, под которой исследователь определил «расстояние между уровнем актуального развития и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными его сотоварищами» [Выготский, 1935, с. 42]. Таким образом, важно подчеркнуть социальную природу обучения и ключевую роль медиатора, представленного в лице педагога или сотоварища, в процессе формирования новых навыков и взращивания «цветов развития».

Обсуждение и дискуссия

Значимым компонентом в процессе формирования медиативных навыков у учащихся является оценка их умений и предоставление конструктивной обратной связи. Для оценивания навыков такого многогранного компонента коммуникативной компетенции как медиация мы считаем недостаточным исключительно один ракурс, один инструмент обратной связи. Проанализировав исследовательскую литературу по теме [Christopher C. Deneen, Hui-Teng Hoo, 2021; Sajjad Fathi, Enayat A. Shabani, 2020; Hyland K., Hyland F., 2006; Ланкина, 2018] и приняв социокультурную теорию Л. С. Выготского за отправную точку, мы разработали триаду оценивания медиативных навыков, которая состоит из следующих равнозначных компонентов: самооценивание (self-assessment), оценка педагога (teacher assessment), оценка и обратная связь сотоварищей (peer assessment). Обратимся к более детальному анализу обозначенных граней оценки, а также рассмотрим инструменты для практического внедрения предложенной модели.

Первой формой оценки в нашей модели является **оценка преподавателя (teacher assessment)**. Традиционно именно педагог выступает главным медиатором, организующим учебный процесс и помогающим учащимся достичь зоны ближайшего развития (ЗБР). В предложенной нами модели

оценивания медиативных навыков оценка преподавателя составляет сторону, равнозначную двум другим формам оценивания.

В качестве одного из инструментов, позволяющему педагогу определить зоны актуального и ближайшего развития студента, а также транслировать конструктивную обратную связь, мы предлагаем таблицу оценивания (assessment rubric). В таблицу мы включили шесть дескрипторов когнитивной и реляционной медиации, представленных в таблице 2 и релевантных при оценивании задания по пересказу текста и последующему обсуждению материала. Важно подчеркнуть, что критерии оценки могут быть изменены в зависимости от медиативного задания и адаптированы под уровень языковой компетенции студентов.

Таблица 3.

Таблица оценивания педагогом навыков устной медиации

	Критерий оценки	1	2	3	Комментарий
COGNITIVE	Студент выбрал и изложил самую значимую информацию.				
	Студент привел примеры при объяснении материала.				
	Студент адаптировал язык и стиль изложения под целевую аудиторию.				
RELATIONAL	Студент завал вопросы для организации и развития дискуссии.				
	Студент выразил свою точку зрения по обсуждаемому вопросу.				
	Студент учел точки зрения других участников дискуссии.				

Предлагаемая таблица построена на трехбалльной системе оценивания и содержит следующие значения:

− *«1» - The student had difficulty in achieving the task (and thus was probably below level <...>, and would set an <...> level task);*

− *«2» - The student had some success in achieving the task, but not wholly satisfactorily (and thus was clearly at <...> level but would need some reinforcement at that level);*

− *«3» - The student achieved the task with ease (and thus was probably above level <...>, and would set a <...> level task) [Mediation*: What it is, how to teach it and how to assess it, 2022, p.16].

Вторую сторону нашей модели составляет **оценка и обратная связь сотоварищей (peer assessment)**. Как подчеркивают исследователи, данная стратегия совместного обучения и оценки не только обеспечивает тесное взаимодействие между сверстниками в процессе преподавания и обучения, но также активизирует вовлеченность студентов в данный процесс [Sajjad Fathi, Enayat A. Shabani., 2022, p. 59]. Более того, в результате эксперимента ученые пришли к выводу, что совместная работа сотоварищей и выполнение ими медиативной роли способствовало снижению психологического давления, повышению качества их обучения, а также развитию учебной автономии студентов [Sajjad Fathi, Enayat A. Shabani., 2022, p. 71].

В качестве инструмента для трансляции конструктивной обратной связи мы предлагаем использовать «лестницу обратной связи» (the ladder of feedback), которая впервые была разработана Дэвидом Н. Перкинсом, одним из руководителей Гарвардского проекта «Zero». В таблице 4 представлены компоненты «лестницы обратной связи», описание ступеней которой приводится по работе исследователя [Perkins, 2003, p. 46].

Таблица 4.

Ступени лестницы обратной связи

№	Ступень	Описание	Полезные фразы
1.	Уточни (clarify)	На первом этапе учащиеся задают уточняющие вопросы, чтобы убедиться, что они понимают суть рассматриваемого вопроса.	I wasn`t sure if you meant … I wonder if you can elaborate on … Could you tell me more about …?
2.	Оцени (value)	На втором этапе учащиеся определяют сильные стороны работы сотоварища.	I really liked …, because… You had a great idea… … was through-provoking, because…
3.	Выскажи опасения (State concerns)	На третьем этапе студенты обращают внимание сотоварища на те аспекты работы, которые требуют доработки.	I wonder if … It seems to me … Have you considered…?
4.	Предложи (Suggestions)	На четвертом этапе студентам необходимо предложить идеи для улучшения работы.	It might be interesting … What about adding…? Maybe you could…
5.	Поблагодари (Thank)	В заключении студенты благодарят своего сотоварища за работу.	I learned about … from your idea. Your idea gave me a lot of food for thought and made me reflect on … Your idea made me look at … from a brand-new angle.

Мы считаем, что одно из главных преимуществ и возможностей данного инструмента заключается в следующем. Ступени «лестницы» позволяют участникам учебного процесса транслировать конструктивную обратную связь, которая затрагивает как сильные стороны учащихся, так и обращает их внимание на моменты, требующие дополнительной практики, а также предлагает потенциальные варианты для достижения ЗБР. Более того, как отмечают исследователи, активная вовлеченность студентов в конструирование обратной связи, а не пассивное принятие оценки, позволяет учащимся проанализировать критерии и стандарты оценивания, а также извлечь опосредованные уроки из соответствующих требованиям работ сотоварищей [Christopher C. Deneen & Hui-Teng Hoo, 2021, p. 3].

Наконец, третьей стороной нашей модели является **самооценивание (self-assessment)**. Как справедливо отмечает В. В. Гутман, понятие зоны ближайшего развития было введено Л. С. Выготским для обозначения связи обучения и психологического развития применительно к детскому возрасту [Гутман, 2010, с. 6]. В процессе формирования ЗБР у студентов вуза, по мысли исследователя, наиболее эффективной стратегией является делегирование студенту изначально больше самостоятельности. Именно «осознание, понимание студентом своих образовательных и личностных проблем становится отправной точкой работы в зоне ближайшего развития» [Гутман, 2010, с. 7].

Таким образом, принимая данные положения за отправную точку, мы полагаем, что в нашей модели оценивания медиативных навыков самооценивание должно играть равноправную наряду с двумя другими сторонами (оценка преподавателя и оценка сотоварищей) роль. В качестве одного из инструментов для данной формы оценивания мы предлагаем «карту самооценки» (self-assessment chart) в таблице 5.

В карту мы включили те же шесть дескрипторов когнитивной и реляционной медиации, что и в «таблицу оценивания педагогом навыков устной медиации» (таблица 3).

Таблица 5.

Карта самооценки (self-evaluation chart)

	Критерий оценки	1	2	3	Комментарий
COGNITI	Я выбрал (а) и изложил (а) самую значимую информацию.				
	Я привел (а) примеры при объяснении материала.				

V E	Я адаптировал (а) язык и стиль изложения под целевую аудиторию.				
R E L A T I O N A L	Я задал (а) вопросы для организации и развития дискуссии.				
	Я выразил (а) свою точку зрения по обсуждаемому вопросу.				
	Я учел (учла) точки зрения других участников дискуссии.				

Карта построена на трехбалльной системе оценивания, которая базируется на следующих значениях:

− *«1» - It was difficult for me to do this task;*

− *«2» - I was able to do this task but I'm not sure I did it right;*

− *«3» - I could do this task without too many problems [Mediation: What it is, how to teach it and how to assess it, 2022, p. 16].*

Мы полагаем, что использование двух инструментов – «карты самооценки» и «таблицы оценивания педагогом навыков устной медиации» – в тандеме позволит студентам получить оценку медиативных умений с двух ракурсов. Также интересным для изучения представляется анализ точек пересечения и различий в оценке студентом самого себя и оценке преподавателя.

Выводы

В настоящей работе мы проанализировали многокомпонентный феномен медиации через призму модели Д. Косте и М. Кавалли, которая заложила прочный фундамент для формирования и разработки данного аспекта коммуникативной компетенции в системе CEFR. Какие выводы мы можем сделать?

Прежде всего, важно подчеркнуть, что медиативный компонент направлен на формирование и культивирование широкого спектра универсальных компетенций, неразрывно связанных с личностью учащихся. Как показал анализ исследовательской литературы, именно базовые навыки и личностные новообразования становятся той плодородной почвой, на которой возможна подготовка компетентных специалистов. Таким образом, мы полагаем, что именно комплексная природа медиативного компонента и его направленность на воспитание участников образовательного процесса подпитывают интерес к данному феномену и обусловливают ту фундаментальную роль, которую медиация играет в иноязычном образовании в целом и в системе CEFR в частности.

Поскольку контроль формирования и развития медиативных умений играет ключевую роль в определении и достижении зоны ближайшего развития, разработка практических моделей оценивания является важным вектором для исследований. На основе проведённого анализа сложной и многокомпонентной структуры медиативного компонента, мы пришли к выводу, что для оценивания медиативной компетенции является недостаточным только один ракурс, только один инструмент оценки. Учитывая вышеизложенное, мы разработали «триаду оценивания медиативных навыков», три грани которой (самооценивание, оценка преподавателя, оценка сотоварищей) при синергическом взаимодействии позволят учащимся получать конструктивную обратную связь с разных ракурсов и расширять границы зоны ближайшего развития.

Библиографический список

1. Абрамова Е. А. Невладение приемами и средствами медиации как педагогический дефицит в методике преподавания иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15. № 8. С. 2736–2740.

2. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Умственное развитие детей в процессе обучения : сборник статей. 1935. С. 33–52.

3. Гутман В. В. Зона ближайшего развития: диапазон применения понятия в образовательном пространстве вуза // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. 2010. №1–2. С. 5–10.

4. Захарченко М. В. Формирование иноязычной компетенции бакалавров государственного и муници-

пального управления на основе системно-кластерного подхода. Архангельск. 2020. 153 с.

5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

6. Касаткина Н. Н. Проектная деятельность в контексте будущей профессиональной деятельности студентов: опыт создания мобильного гида // Образовательные технологии и общество. 2016. Т. 19. № 2. С. 630–644.

7. Колесников А. А. Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий // Иностранные языки в школе. 2019. № 5. С. 2–11.

8. Кондратьева И. Г. Современные тенденции в современном языковом образовании // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31397 (дата обращения: 02.11.2023).

9. Ланкина О. Ю. Медиация в системе оценивания устного высказывания в форме дискуссии // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. № 2 (83). С. 174–179.

10. Цепилова А. В. Интеграция профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров в вузе. URL: https://www.dissercat.com/content/integratsiya-professionalnoi-i-inoyazychnoi-kommunikativnoi-kompetentsii-budushchikh-inzhene (дата обращения: 05.10.2023).

11. Шадриков В. Д. Педагогическое оценивание : учебное пособие / В. Д. Шадриков, И. А. Шадрикова. Москва : Университетская книга, РИД РосНОУ, 2020. 156 с.

12. Christopher C. Deneen, Hui-Teng Hoo Connecting teacher and student assessment literacy with self-evaluation and peer feedback // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2021. P. 1–13.

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

14. Coste D., Cavalli M., Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools. Council of Europe. Strasbourg: Language Policy Unit, Directorate General of Democracy. 2015.

15. Hyland, K., Hyland F. Feedback on second language students' writing // Language Teaching. Cambridge University Press. 2006. Vol. 39. P. 83–101.

16. Mediation: What it is, how to teach it and how to assess it. Part of the Cambridge Papers in ELT and Education series. Cambridge University Press. 2022.

17. North B. Developing CEFR illustrative descriptors of aspects of mediation // International Online Journal of Education and Teaching (IOJET). 2016. Vol. 3(2). P. 132–140.

18. North B., Piccardo E. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2016.

19. Perkins D. King Arthur`s round table: How Collaborative Conversations Create Smart Organizations. New York: Wiley. 2003.

20. Sajjad Fathi, Enayat A. Shabani, The effect of teacher- and peer-assisted evaluative mediation on EFL learners' metacognitive awareness development // Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities. 2020. P. 58–78.

Reference list

1. Abramova E. A. Nevladenie priemami i sredstvami mediacii kak pedagogicheskij deficit v metodike prepodavanija inostrannogo jazyka = Ignorance of techniques and means of mediation as a pedagogical deficit in the method of teaching a foreign language // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2022. T. 15. № 8. S. 2736–2740.

2. Vygotskij L. S. Dinamika umstvennogo razvitija shkol'nika v svjazi s obucheniem = The dynamics of the mental development of the student in connection with education // Umstvennoe razvitie detej v processe obuchenija : sbornik statej. 1935. S. 33–52.

3. Gutman V. V. Zona blizhajshego razvitija: diapazon primenenija ponjatija v obrazovatel'nom prostranstve vuza = Zone of immediate development: the range of application of the concept in the educational space of the university // Vestnik PGU im. Sholom-Alejhema. 2010. №1–2. S. 5–10.

4. Zaharchenko M. V. Formirovanie inojazychnoj kompetencii bakalavrov gosudarstvennogo i municipal'nogo upravlenija na osnove sistemno-klasternogo podhoda = Formation of foreign-language competence of bachelors of state and municipal administration on the basis of a system-cluster approach Arhangel'sk. 2020. 153 s.

5. Zimnjaja I. A. Kljuchevye kompetencii kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii = Key competences as a productive and target basis of competence-based approach in education Moskva : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. 42 s.

6. Kasatkina N. N. Proektnaja dejatel'nost' v kontekste budushhej professional'noj dejatel'nosti studentov: opyt sozdanija mobil'nogo gida = Project activities in the context of future professional activities of students: experience in creating a mobile guide // Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo. 2016. T. 19. № 2. S. 630–644.

7. Kolesnikov A. A. Obuchenie inostrannym jazykam v svete novyh kompetentnostnyh realij = Teaching foreign languages in aspect of new competency realities // Inostrannye jazyki v shkole. 2019. № 5. S. 2–11.

8. Kondrat'eva I. G. Sovremennye tendencii v sovremennom jazykovom obrazovanii = Current trends in modern language education // Sovremennye problemy

nauki i obrazovanija. 2021. № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31397 (data obrashhenija: 02.11.2023).

9. Lankina O. Ju. Mediacija v sisteme ocenivanija ustnogo vyskazyvanija v forme diskussii = Mediation in the system of evaluation of oral speech in the form of a discussion // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. № 2 (83). S. 174–179.

10. Cepilova A. V. Integracija professional'noj i inojazychnoj kommunikativnoj kompetencii budushhih inzhenerov v vuze = Integration of professional and foreign-language communicative competence of future engineers in the university URL: https://www.dissercat.com/content/integratsiya-professionalnoi-i-inoyazychnoi-kommunikativnoi-kompetentsii-budushchikh-inzhene (data obrashhenija: 05.10.2023).

11. Shadrikov V. D. Pedagogicheskoe ocenivanie = Pedagogical evaluation : uchebnoe posobie / V. D. Shadrikov, I. A. Shadrikova. Moskva : Universitetskaja kniga, RID RosNOU, 2020. 156 s.

12. Christopher C. Deneen, Hui-Teng Hoo Connecting teacher and student assessment literacy with self-evaluation and peer feedback // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2021. P. 1–13.

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

14. Coste D., Cavalli M., Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools. Council of Europe. Strasbourg: Language Policy Unit, Directorate General of Democracy. 2015.

15. Hyland, K., Hyland F. Feedback on second language students' writing // Language Teaching. Cambridge University Press. 2006. Vol. 39. P. 83–101.

16. Mediation: What it is, how to teach it and how to assess it. Part of the Cambridge Papers in ELT and Education series. Cambridge University Press. 2022.

17. North B. Developing CEFR illustrative descriptors of aspects of mediation // International Online Journal of Education and Teaching (IOJET). 2016. Vol. 3(2). P. 132–140.

18. North B., Piccardo E. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2016.

19. Perkins D. King Arthur`s round table: How Collaborative Conversations Create Smart Organizations. New York: Wiley. 2003.

20. Sajjad Fathi, Enayat A. Shabani, The effect of teacher- and peer-assisted evaluative mediation on EFL learners' metacognitive awareness development // Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities. 2020. P. 58–78.

Статья поступила в редакцию 28.09.2023; одобрена после рецензирования 31.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 28.09.2023; approved after reviewing 31.10.2023; accepted for publication 22.11.2023

Научная статья
УДК 811.161.1
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_72
EDN: JYTLOE

Дидактизация новых медиа и музыки при обучении русскому языку как иностранному (на примере ЦОО в Абиджане, Кот-Д'Ивуар)

Валентин Николаевич Степанов[1]✉, Марта Валентиновна Старшова[2]
[1]Доктор филологических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Международная академия бизнеса и новых технологий. 150003, Ярославль, Советская ул., 80
[2]Ассистент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
[1]stepanov@mubint.ru✉, https://orcid.org/0000-0001-8198-2517
[2]martastarshova2000@mail.ru, https://orcid.org/0009-0002-8738-8935

Аннотация. В июле 2023 года Президент России Владимир Путин выступил с инициативой создать в Африке школы с изучением русского языка. Он заявил об этом 27 июля на пленарном заседании экономического и гуманитарного форума Россия – Африка. По мнению Владимира Путина, изучение русского языка и внедрение высоких образовательных стандартов России заложат фундамент для дальнейшего взаимовыгодного равноправного сотрудничества. Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского в рамках поручения Министерства Просвещения Российской Федерации открыл Центры открытого образования (ЦОО) в Республике Гана и Республике Кот-Д'ивуар. В «Основах государственной культурной политики» особое внимание уделяется продвижению русского языка, повышению интереса к русскому языку и русской культуре во всех странах мира, кроме того отмечается огромная роль цифровых инструментов в продвижении русского языка в мире. В данной статье осмыслен опыт преподавания русского языка в одном из нескольких десятков центров открытого образования Министерства просвещения Российской Федерации. Обобщение опыта позволяет увидеть дидактический потенциал синтетических искусств (музыки) и новых медиа при обучении русскому языку иностранцев. Дидактизация музыки позволяет отрабатывать и закреплять конкретные лексические и грамматические навыки и знакомить иностранных студентов с достижениями культуры современной России. Кроме того, дидактизация новых медиа открывает широкие возможности для обеспечения интерактивности в обучении русскому языку как иностранному, формированию навыков обратной связи и развитию коммуникативных навыков иностранных студентов.

Ключевые слова: Центр открытого образования; русский язык; Кот-Д'Ивуар; Абиджан; иностранные студенты; дидактизация; дидактический прием; страноведение

Для цитирования: Степанов В. Н., Старшова М. В. Дидактизация новых медиа и музыки при обучении русскому языку как иностранному (на примере ЦОО в Абиджане, Кот-Д'Ивуар) // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 72–80. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_72. https://elibrary.ru/JYTLOE

Original article

Didactization of new media and music when teaching the Russian language to foreigners (on the example of the educational center in Abidjan, Cote D'Ivoire)

Valentin N. Stepanov[1]✉, Marta V. Starshova[2]
[1]Doctor of philological sciences, professor, Honored worker of higher education of the Russian Federation, International academy of business and new technologies. 150003, Yaroslavl, Sovetskaya st., 80
[2]Assistant of department of foreign languages, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[1]stepanov@mubint.ru✉, https://orcid.org/0000-0001-8198-2517
[2]martastarshova2000@mail.ru, https://orcid.org/0009-0002-8738-8935

Abstract. In July 2023, Russian President Vladimir Putin took the initiative to create Russian language schools (centers) in Africa. He stated this on July 27 at the plenary meeting of the Russia-Africa economic and humanitarian

© Степанов В. Н., Старшова М. В., 2023

forum. According to Vladimir Putin, studying the Russian language and introducing high educational standards in Russia will lay the best foundation for further mutually beneficial equal cooperation. Yaroslavl State Pedagogical University named after. K. D. Ushinsky, within the framework of the instructions of the Ministry of Education of the Russian Federation, opened Open Education Centers (OEC) in the Republic of Ghana and the Republic of Cote D'Ivoire. The «Fundamentals of State Cultural Policy» pays special attention to promoting the Russian language in the world, increasing interest in the Russian language and Russian culture in all countries of the world, and notes the huge role of digital tools in promoting the Russian language in the world. This article outlines some experience of teaching the Russian language to foreign students in one of several dozen open education centers of the Ministry of Education of the Russian Federation. Generalization of experience allows us to see the enormous didactic potential of synthetic arts (music) and new media in teaching the Russian language to foreigners. Music didactization allows you to practice and consolidate specific lexical and grammatical skills and introduce foreign students to the cultural achievements of modern Russia. Didactization of new media opens up wide opportunities for ensuring interactivity in teaching Russian as a foreign language, developing feedback skills and developing communication skills of foreign students.

Key words: Center for open education; russian language; Cote d'Ivoire; Abidjan; foreign students; didactization; didactic technique; music; new media; lexical skills; grammatical skills; regional studies

For citation: Stepanov V. N., Starshova M. V. Didactization of new media and music when teaching the Russian language to foreigners (on the example of the educational center in Abidjan, Cote D'Ivoire) *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2023; (6): 72-80. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_72. https://elibrary.ru/JYTLOE

Введение

В 1967 году учреждена Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), основная цель которой – популяризация, сохранение, развитие и изучение русского языка и литературы в мире [МАПРЯЛ]. Это неправительственное общественное объединение, которое рассматривает русский язык и литературу как части мировой культуры. С 2003 года штаб-квартира МАПРЯЛ находится в Санкт-Петербурге. На Генеральной ассамблее МАПРЯЛ 2 мая 2019 года председатель Совета по русскому языку при Президенте Российской Федерации Владимир Ильич Толстой избран президентом ассоциации.

Перед ассоциацией стоят стратегически важные задачи:

− содействие успешному преподаванию русского языка и литературы, разработке и реализации международных исследовательских проектов, подготовке и изданию научных публикаций и учебно-методических пособий по русскому языку, литературе, методике их преподавания, распространению в мире культурных и духовных ценностей, которые в течение веков накапливались благодаря труду лучших представителей русского народа;

− издание и распространение справочно-информационных материалов и периодических изданий.

По всему миру под эгидой МАПРЯЛ ежегодно проходят конференции, семинары, фестивали, направленные на укрепление позиций русского языка в мире и консолидацию профессионального сообщества преподавателей русского языка и литературы.

Значимое место в повестке дня международной русистики отдано методике преподавания русского языка, новым направлениям в переводоведении, исследованиям русского языка в билингвальной среде, новым педагогическим приёмам, технологиям и формам обучения.

Российское государство традиционно уделяет особое внимание развитию русского языка. В соответствии с Указом Президента России от 9 июня 2014 года № 409, при Президенте России образован Совет по русскому языку [Президент России]. Совет действует в целях обеспечения развития, защиты и поддержки русского языка, координации деятельности в сфере международного гуманитарного сотрудничества и рассматривает вопросы, связанные с развитием, защитой и поддержкой русского языка. На совет возложены функции по координации деятельности федеральных органов исполнительной власти, органов государственной власти субъектов Федерации и других организаций по вопросам, связанным с развитием и поддержкой русского языка.

До 2018 года при Правительстве России действовал Совет по русскому языку [О Совете…], но в целях исключения дублирования работы в этой сфере Постановлением от 22 сентября 2018 года № 1123 деятельность Совета по русскому языку при Правительстве России упразднена.

В июле 2023 года Президент России Владимир Путин выступил с инициативой создать в Африке школы с изучением русского языка. Он заявил об этом 27 июля на пленарном заседании экономического и гуманитарного форума Россия – Африка. По мнению Владимира Путина, изучение русского языка и внедрение высоких образовательных стандартов России заложат лучший фундамент для дальнейшего взаимовыгодного равноправного сотрудничества: «В 28 странах Африки запущен проект по созданию центров открытого образования для обучения преподавателей и воспитателей дошкольных детских учреждений, начальных и средних школ. С этой целью планируем значительно увеличить набор африканских студентов в российские педагогические вузы», – сказал президент [Путин предложил…].

Результаты исследования

В «Основах государственной культурной политики» [Основы…] особое место отводится продвижению русского языка в мире, поддержке и содействию расширения русскоязычных сообществ в иностранных государствах, повышению интереса к русскому языку и русской культуре во всех странах мира. В данном документе отмечается огромная роль цифровых инструментов в продвижении русского языка в мире: «расширение присутствия русского языка в сети «Интернет», существенное увеличение в сети «Интернет» количества качественных ресурсов, позволяющих гражданам разных стран изучать русский язык, получать информацию о русской культуре и русском языке».

Активное развитие интернета и цифровых технологий позволяет исследователям называть цифровой не только современность [Fast, Jansson, 2019], но и собственно жизнь [Reed, 2019]. Множащиеся каналы массовой коммуникации приводят к гибридизации не только современных медиа [Hybrid…, 2019], но и «будней» рядового человека [Kennedy, 2019]. Социальные сети сегодня «преодолели» функцию просто инструмента общения [Lipschultz, 2020] и «доросли» до инструмента формирования социального капитала [Field, 2008] за счет онтологически присущих им технологий трансгрессии [Stepanov, 2021]. Цивилизационный вызов цифровизации образования касается каждой образовательной организации, которая вынуждена проводить на регулярной основе коммуникационный аудит своего присутствия (web presence) в мировой сети [Степанов, Иванов, 2022]. Активное использование цифровых инструментов и новых медиа способствует росту эффективности образовательных технологий, используемых при обучении русскому языку как иностранному [Ukhova, 2021].

На справочно-информационном портале ГРАМОТА.РУ размещены аналитические материалы «Страны Африки», в которых описано состояние дел в области изучения русского языка в Африке, в 42 странах [Страны Африки…].

Как указано в аналитической справке, по данным Ассоциации ганских выпускников российских (советских) вузов, общее количество ганских граждан, владеющих русским языком, составляет около 4 тыс. человек.

Единственным центром по преподаванию русского языка остается Университет Ганы «Легон». Преподавание русского языка в Ганском лингвистическом институте было приостановлено с 1998 года в связи с отсутствием желающих его изучать. По этой же причине свернуто преподавание русского языка в третьем центре по подготовке русистов – Университете г. Кумаси. Вне вузовского сектора русский язык не изучается.

В начале XXI века русским языком в Кот-д'Ивуаре владело около 400 человек, из них 100 считали его родным. Это женщины из России и стран СНГ, а также их дети от смешанных браков. Достаточно свободно владеют русским языком мужья российских гражданок – выпускники российских (советских) вузов. Ассоциация российских женщин и Ассоциация выпускников российских (советских) вузов Кот-д'Ивуара временно приостановили свою деятельность в связи с военно-политическим кризисом в стране.

По сведениям «Corbeau News» со ссылкой на президента Центральноафриканской Республики (ЦАР) Фостен-Арканжа Туадеру, русский язык в 2019 году включили в учебную программу средней школы в надежде, что с 2022/2023 года предмет станет обязательным в вузах [Русский язык станет…].

По сообщению «Российской газеты» в августе 2020 года, Россия намерена вернуть в Африку преподавание русского языка. МГУ и Российский центр науки и культуры (РЦНК) Россотрудничества в Танзании инициировали масштабный образовательный проект «Distant Russian in Africa» («Удаленное изучение русского языка в Африке») и предложили интенсивный курс русского языка для учащихся из восточноафриканских стран и с целью повышения квали-

фикации африканских преподавателей русского языка [Волков].

В рамках реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» победителем в грантовом конкурсе Министерства просвещения РФ в 2023 году стала автономная некоммерческая организация «Центр дополнительного профессионального образования «Альфа-Диалог».

5 сентября 2023 года стартовал международный образовательный проект «Русский язык в Африке: дорогой дружбы и сотрудничества», направленный на популяризацию русского языка и образования, культуры, на развитие межкультурного сотрудничества между Россией и странами Африки [Русский язык в Африке…]. Сроки его реализации охватывают период с августа до декабря 2023 года.

Предполагается, что образовательные и культурные проекты охватят более 20 африканских стран.

Проект включает в себя ряд мероприятий, которые проводятся в дистанционном и очном форматах. Цикл вебинаров о культурных взаимосвязях России и стран Африки «Россия – Африка: межкультурный диалог» включает лекции от специалистов из РУДН им. Патриса Лумумбы, Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, Института Африки РАН и других. Цикл занятий для изучающих русский язык «Давайте говорить на русском» предназначен тем, кто хотел бы или недавно начал изучать русский язык и хочет попрактиковаться с носителями языка.

7–8 октября 2023 года в г. Браззавиль в Демократической Республике Конго начал работу Центр открытого образования (ЦОО) с участием преподавателей Воронежского государственного педагогического университета. Шадринский государственный педагогический университет запустил в Республике Сейшелы шесть 36-часовых курсов русского языка на базе Центра открытого образования.

3 октября преподаватели Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского вылетели в Республику Гана и Республику Кот-Д'ивуар в рамках поручения Министерства Просвещения Российской Федерации по созданию Центров открытого образования (ЦОО). В состав просветительской миссии в Кот-Д'Ивуаре вошли преподаватели ЯГПУ Людмила Титова, Анастасия Серогодская и Марта Старшова, а в Гане – Валерия Кравец и Александр Купцов.

В рамках ЦОО в Абиджане (Кот-Д'ивуар) и Аккре (Гана) открылись кабинеты русского языка, которые предоставили принимающие стороны. В пространстве центров открытого образования разместили официальную символику стран-партнеров, интерактивные карты достопримечательностей России и Африки, портреты великих российских ученых и писателей. В ЦОО, открытых ЯГПУ имени К.Д. Ушинского в Гане и Кот-Д'Ивуар, дополнительно разместили галерею иллюстраций к сказкам Ушинского, выполненных его правнучкой Ириной Хале. На интерактивной карте, портретах писателей и ученых, репродукциях Ирины Хале размещены QR–коды, связанные с дополненной реальностью, где размещены справочные материалы. Тексты справочных материалов подготовлены сотрудниками ЯГПУ им К. Д. Ушинского.

С 9 октября в республике Кот-д'Ивуар действует первый Центр открытого образования из трех запланированных – в каждом университете-партнере в городе Абиджане: Методистский университет, Университет ЭТИК (Etic University) и Университет Феликса Уфуэ-Буаньи (Université Félix Houphouët-Boigny).

В торжественной церемонии открытия ЦОО приняли участие представители Посольства РФ в Кот-д'Ивуаре, российские преподаватели и африканские студенты. Посол РФ в Республике Кот-д'Ивуар и Буркина-Фасо Алексей Эдуардович Салтыков выразил уверенность в том, что Центр станет проводником русского языка и культуры, популяризатором российской науки, площадкой плодотворного гуманитарного диалога между Россией и Кот-д'Ивуаром.

Приветственное видеообращение направил ректор ЯГПУ, член-корреспондент РАО М. В. Груздев, который в своем слове подчеркнул значимость открытия Центра для студентов западно-африканских стран на пути изучения русского языка, русской культуры.

Преподаватели Ярославского педагогического университета представили миссию Центра открытого образования на русском языке, его научные, образовательные, организационно-методические, просветительские и информационные возможности.

Результаты исследования

Африканские студенты, по наблюдениям преподавателей, открытые, эмпатичные, живут чувствами, мыслят эмоционально. Им легче понимать информацию через юмор и примеры из их

собственной жизни. Для этого преподаватели ЦОО в Абиджане изучают ивуарийские диалекты, знакомятся с традициями ивуарийских племен, чтобы использовать страноведческие параллели при обучении русскому языку. «Местные» словечки в речи преподавателей из России вызывают сильную эмоциональную реакцию у студентов, это помогает им впоследствии легче воспринимать информацию о русском языке.

Для студентов, изучающих русский язык в трех университетах Абиджана, открыты тематические группы в мессенджерах. Как показывает мониторинг подписчиков тематических каналов в мессенджерах, количество слушателей курсов русского языка в трех ЦОО в Абиджане достигает 300 человек. В этих группах преподаватели выкладывают домашние задания и снятые ими учебные видеоматериалы, в которых страноведческий материал (в данном случае – о прогулках по Абиджану и окрестностям) используется для закрепления грамматических и лексических навыков. Таким образом, новые медиа становятся самостоятельным объектом дидактизации.

С помощью телеграм-каналов преподаватели общаются со студентами во внеучебное время: для каждой группы учащихся создан отдельный канал, где размещаются домашние задания и творческий контент, подготовленный преподавателями на русском языке. Как признаются сами студенты, им трудно выполнять домашнее задание. Количество выполняющих домашние задания достигает 30 процентов от общего количества учащихся в группе. Причины этого вполне объективны и определяются внешними факторами – отсутствием персональных телефонов с подключением к интернету, 3-часовыми пробками на обратном пути из университета домой в переполненном автобусе без кондиционера.

Одним из дидактических приемов, положенных в основу обучения русскому языку в ЦОО в Абиджане, стала музыка. Дидактизация музыки и вокальной культуры имеет давнюю традицию осмысления и институционализации как в методике преподавания русского языка как иностранного [Потапова, 2020, 2021, 2020], так и в методике преподавания иностранного языка [Старшова, 2023].

С точки зрения межкультурной грамматики, «местная» музыкальная традиция выступает в качестве мощнейшего когнитивного акселератора в обучении иностранному языку [Hammond, 2015]. Студенты, изучающие русский язык в Абиджане, по наблюдениям ярославских преподавателей, музыкальны и ритмичны. Популярный местный музыкальный жанр называется «zouglou», он отличается достаточно быстрым темпом. Особой задачей для преподавателей стал поиск музыкальных фрагментов, которые ритмически «ближе» и понятнее студентам, изучающим русский язык. Таким жанром стал рэп – ритмичный, мелодичный, «драйвовый» молодежный музыкальный жанр.

Дидактический прием – использование на занятиях по русскому языку музыкальных фрагментов в жанре рэпа для закрепления грамматических правил, например, спряжения русских глаголов первой группы. Исполнение «под рэп» парадигмы спряжения глаголов (в единственном и множественном числе) облегчает студентам усвоение модели и обеспечивает ее применение по аналогии на языковом материале других глаголов этого спряжения.

В дидактической «копилке» преподавателей несколько мелодий в жанре рэпа, каждая используется с определённым дидактическим весом на этапе закрепления грамматических и лексических навыков: спряжение глаголов первой группы, лексика по теме «цвета» и «время суток», грамматические конструкции с глаголами «учить» и «учиться». Сначала преподаватели вместе со студентами повторяют изученные грамматические и лексические конструкции, затем студенты получают задание: либо пропеть грамматические конструкции под музыкальный фрагмент, либо в упражнении на аудирование «услышать» и выделить лексическую единицу. Ритмичное закрепление грамматических конструкций и лексических единиц нравится студентам и многие из них напевают выученные языковые фрагменты во внеучебное время.

Второй дидактический прием связан с конструкцией «кто мы?» и глаголами «учить» и «учиться». В рамках задания преподаватели подготовили следующий текст для студентов одного университета в Абджане: «мы студенты, мы учимся в Этике, мы учим русский, мы учим русский».

Этот фрагмент начинал исполнять солист, затем подхватывала вся группа. Дополнительным преимуществом данного приема стало то, что студенты с его помощью преодолели коммуникативный барьер и почувствовали себя увереннее, что они могут рассказывать о себе и о том, где они учатся, мелодично и ритмично.

Благодаря социальным сетям и мессенджерам, с помощью которых преподаватели ЦОО обща-

ются друг с другом [Центр международного…], профессиональное сообщество преподавателей познакомилось с опытом обучения русскому языку с использованием рэпа. В результате преподаватели ЦОО в Абиджане, по просьбе коллег, подготовили текст для нескольких центров по всему миру с общим припевом:

Мы студенты
С разных континентов,
Но мы учим русский.
Мы учим русский.

Куплеты варьируются для ЦОО в разных странах:

(куплет 1)
Доброе утро!
Мы студенты из Вьетнама,
Мы из Пакистана.
Давайте познакомимся!

Добрый день!
Мы из Танзании.
Приятно познакомиться!
Мы из Индии.
(припев)
Мы студенты.
Мы учимся в Бишкеке,
Мы учим русский.
Мы учим русский.

(куплет 2)
Мы учим русский,
У нас есть достижения.
Верим, что в России
Продолжим обучение.

По разным частям
Географической сетки
Мы учим русский
В открытых центрах.

(припев для студентов в университете Этик)
Мы студенты.
Мы учимся в Этике,
Мы учим русский.
Мы учим русский.

(куплет 3)
Мысль выражать,
Русских классиков читать,
Проходить успешно тест,
Учит наш открытый центр.

На первых уроках
Было много волнения.
Мы все очень разные,
Нас сближает обучение.

(припев для студентов в Алжире)
Мы студенты.
Мы учимся в Эль-Уэде,
Мы учим русский.
Мы учим русский.

(куплет 4)
Добрый вечер!
Обнимаем из Кении!
ЮАР на связи!
Привет Нигерии!

Доброй ночи!
Афганистан на связи!
Бангладеш здесь
Шлем рукопожатие.

(припев для студентов в Азербайджане)
Мы студенты.
Мы учимся в Баку
Мы учим русский.
Мы учим русский.

В качестве самостоятельного дидактического приема используется обращение к популярным русским мелодиям современного эстрадного репертуара при формировании лексических навыков. Одно из заданий заключалось в том, чтобы при изучении определенных тематических групп лексики использовать нарезку из фрагментов разных песен и дать студентам задание на аудирование: внимательно слушать текст и выбрать слова изучаемой тематической группы. Одно из заданий касалось тематической сферы «наименование профессии». Для данного задания были выбраны следующие треки:

«Предприниматель» (2019), Ида Галич;
«Мама» (2012), группа Pizza;
«Бухгалтер» (1992), группа «Комбинация», Алёна Апина;
«Учитель» (2021), Денис Майданов;
«Миллион алых роз» (1982), Алла Пугачёва;
«Студент» (1997), группа «Руки Вверх»;
«Мамбо футболистов» (2019), Леонид Агутин.

Подобного рода синтетические упражнения позволили познакомить студентов с эстрадной культурой современной России. Прослушивание каждого трека проходило 2 раза. Треки были про-

нумерованы и студенты дополнительно закрепляли знание числительных на русском языке.

Еще одним заданием стало закрепление лексики с обозначением времени суток в именительном и творительном падежах. Для данного задания были выбраны следующие треки:

«Самый лучший день» (1995), Григорий Лепс;

«Пусть все будет так, как ты захочешь» (2011), группа «Чайф»;

«Седая ночь» (2002), Юрий Шатунов;

«Опиум для никого» (1995), группа «Агата Кристи»;

«Люби меня, люби» (2017), Гречка;

«Спасибо, родная!» (1995), Михаил Боярский;

«Медленный танец / Медляк» (2002), Mr.Credo.

При выполнении задания студенты слушали каждый трек один раз, второй раз мелодию и слова иллюстрировал сам преподаватель, таким образом студенты могли сравнить при аудировании два разных способа исполнения – технически опосредованный и «вживую». По окончании работы преподаватели попросили студентов назвать треки особенно понравившихся им песен. Студенты отметили песни Михаила Боярского, Гречки и Mr.Credo. На следующем занятии некоторые студенты отчетливо напевали припев песни «Спасибо, родная!» Михаила Боярского.

Заключение

Описанный опыт преподавания русского языка в одном из нескольких десятков центров открытого образования Министерства просвещения Российской Федерации позволяет увидеть огромный потенциал занятий с использованием в качестве дидактических приемов элементов синтетических искусств (музыки) и новых медиа.

Дидактизация музыки позволяет отрабатывать и закреплять конкретные лексические и грамматические навыки и знакомить иностранных студентов с достижениями культуры современной России.

Дидактизация новых медиа открывает широкие возможности для обеспечения интерактивности в обучении русскому языку как иностранному, формированию навыков обратной связи и развитию коммуникативных навыков иностранных студентов.

Библиографический список

1. Волков К. Как Россия возвращает в Африку преподавание русского языка // Российская газета. URL: https://rg.ru/2020/08/02/kak-rossiia-vozvrashchaet-v-afriku-prepodavanie-russkogo-iazyka.html (дата обращения: 05.10.2023).

2. Международная ассоциация преподавателей русского языка: сайт. URL: https://ru.mapryal.org/mapryal/about (дата обращения: 11.10.2023).

3. Основы государственной культурной политики. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/39208 (дата обращения: 11.10.2023).

4. О Совете по русскому языку при Правительстве России // Правительство России. URL: http://government.ru/docs/34127/ (дата обращения: 11.10.2023).

5. Потапова С. Ю. Военные песни в творческом наследии Иосифа Кобзона // Музыка и время. Москва : Научтехлитиздат, № 5. 2020. С. 38–42.

6. Потапова С. Ю. Песни на стихи Сергея Есенина на занятиях по русскому языку для иностранцев // Иностранные языки в высшей школе. Рязань : Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, 2021. № 1 (56). С. 96–105.

7. Потапова С. Ю. «Поклонимся великим тем годам» (песни о Великой Отечественной войне из репертуара Иосифа Кобзона на занятиях по русскому языку как иностранному) // Иностранные языки в высшей школе. Рязань : Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2020. № 1 (52). С. 86–97.

8. Президент России: сайт. URL: http://www.kremlin.ru/structure/councils#institution-40 (дата обращения: 11.10.2023).

9. Путин предложил создать в Африке школы с изучением русского языка // Известия: сайт. URL: https://iz.ru/1550295/2023-07-27/putin-predlozhil-sozdat-v-afrike-shkoly-s-izucheniem-russkogo-iazyka (дата обращения: 15.10.2023).

10. Русский язык в Африке: дорогой дружбы и сотрудничества // Русский мир. URL: https://russkiymir.ru/publications/317404/ (дата обращения: 15.10.2023).

11. Русский язык станет обязательным предметом в университетах ЦАР // РБК: сайт. URL: https://www.rbc.ru/society/29/11/2021/61a3e23a9a7947437ac4c146https://www.rbc.ru/society/29/11/2021/61a3e23a9a7947437ac4c146 (дата обращения: 15.10.2023).

12. Старшова М. В. Формирование лексико-грамматических навыков на материале современных франкоязычных песен в 8 классе школы с углубленным изучением французского языка / С. Б. Борушкова, М. В. Старшова // Молодая наука – 2023 : сборник материалов XIV национальной научно-практической конференции с международным участием молодых ученых, аспирантов и студентов: в 2-х частях. Ярославль : РИО МУБиНТ, 2023. С. 147–150.

13. Степанов В. Н. Коммуникационный аудит «присутствия» (веб-презенс) образовательной организации в интернете / В. Н. Степанов, С. В. Иванов //

Вопросы теории и практики журналистики. 2022. Т. 11. № 2. С. 342–354.

14. Страны Африки // Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ русский язык для всех. URL: http://gramota.ru/biblio/research/mid/rubric_470/ (дата обращения: 11.10.2023).

15. Центр международного сотрудничества Минпросвещения России. URL: https://cicedu.ru/ (дата обращения: 01.10.2023).

16. Fast, Karin, Jansson, André. Transmedia Work: Privilege and Precariousness in Digital Modernity. Abingdon, UK and New York : Routledge, 2019, 182 p.

17. Field, John. Social Capital. Abingdon, UK and New York : Routledge, 2008, 168 p.

18. Hammond, Zaretta. Culturally responsive teaching and the brain, London : Corwin, 2015, 220 p.

19. Hybrid Media Culture: Sensing Place in a World of Flows / Ed.: Simon Lindgren, Abingdon, UK and New York: Routledge, 2019, 176 p.

20. Kennedy, Jenny. Digital Media, Sharing and Everyday Life, Abingdon, UK and New York: Routledge, 2019, 148 p.

21. Lipschultz, Jeremy Harris. Social Media Communication: Concepts, Practices, Data, Law and Ethics, Abingdon, UK and New York: Routledge, 2020. 388 p.

22. Reed T. V. Digitized Lives: Culture, Power and Social Change in the Internet Era, Abingdon, UK and New York: Routledge, 2019. 332 p.

23. Stepanov V. N. Ontology of transgressive social media. RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism, 2021. 26 (4). 641–648.

24. Ukhova L. V., Stepanov V. N., Gaponova Z. K., Boldyreva E. M., Kovaleva, N. A. Most effective educational technologies in the era of coronavirus: Case-study and e-learning Russian as a foreign language. XLinguae, 14 (1). 62–72.

Reference list

1. Volkov K. Kak Rossija vozvrashhaet v Afriku prepodavanie russkogo jazyka = How Russia returns the teaching of the Russian language to Africa // Rossijskaja gazeta. URL: https://rg.ru/2020/08/02/kak-rossiia-vozvrashchaet-v-afriku-prepodavanie-russkogo-iazyka.html (data obrashhenija: 05.10.2023).

2. Mezhdunarodnaja associacija prepodavatelej russkogo jazyka = International Association of Russian Language Teachers. URL: https://ru.mapryal.org/mapryal/about (data obrashhenija: 11.10.2023).

3. Osnovy gosudarstvennoj kul'turnoj politiki = Fundamentals of state cultural policy. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/39208 (data obrashhenija: 11.10.2023).

4. O Sovete po russkomu jazyku pri Pravitel'stve Rossii = On the Russian Language Council under the Government of Russia // Pravitel'stvo Rossii. URL: http://government.ru/docs/34127/ (data obrashhenija: 11.10.2023).

5. Potapova S. Ju. Voennye pesni v tvorcheskom nasledii Iosifa Kobzona = War songs in the creative heritage of Iosif Kobzon // Muzyka i vremja. Moskva : Nauchtehlitizdat, № 5. 2020. S. 38–42.

6. Potapova S. Ju. Pesni na stihi Sergeja Esenina na zanjatijah po russkomu jazyku dlja inostrancev = Songs to poems by Sergei Yesenin in Russian language classes for foreigners // Inostrannye jazyki v vysshej shkole. Rjazan' : Rjazanskij gosudarstvennyj universitet im. S. A. Esenina, 2021. № 1 (56). S. 96–105.

7. Potapova S. Ju. «Poklonimsja velikim tem godam» (pesni o Velikoj Otechestvennoj vojne iz repertuara Iosifa Kobzona na zanjatijah po russkomu jazyku kak inostrannomu) = «Bow to the great years» (songs about the Great Patriotic War from the repertoire of Iosif Kobzon in classes in the Russian language as a foreign language) // Inostrannye jazyki v vysshej shkole. Rjazan' : Rjazanskij gosudarstvennyj universitet im. S. A. Esenina, 2020. № 1 (52). S. 86–97.

8. Prezident Rossii = President of Russia. URL: http://www.kremlin.ru/structure/councils#institution-40 (data obrashhenija: 11.10.2023).

9. Putin predlozhil sozdat' v Afrike shkoly s izucheniem russkogo jazyka = Putin proposed to create schools in Africa with the study of the Russian language // Izvestija. URL: https://iz.ru/1550295/2023-07-27/putin-predlozhil-sozdat-v-afrike-shkoly-s-izucheniem-russkogo-iazyka (data obrashhenija: 15.10.2023).

10. Russkij jazyk v Afrike: dorogoj druzhby i sotrudnichestva = Russian in Africa: way of friendship and cooperation // Russkij mir. URL: https://russkiymir.ru/publications/317404/ (data obrashhenija: 15.10.2023).

11. Russkij jazyk stanet objazatel'nym predmetom v universitetah CAR = Russian will become a core subject at universities in the Central African Republic // RBK. URL: https://www.rbc.ru/society/29/11/2021/61a3e23a9a7947437ac4c146https://www.rbc.ru/society/29/11/2021/61a3e23a9a7947437ac4c146 (data obrashhenija: 15.10.2023).

12. Starshova M. V. Formirovanie leksiko-grammaticheskih navykov na materiale sovremennyh frankojazychnyh pesen v 8 klasse shkoly s uglublennym izucheniem francuzskogo jazyka = Formation of lexical and grammatical skills based on the material of modern francophone songs in the 8th grade of the school specialized in the French language / S. B. Borushkova, M. V. Starshova // Molodaja nauka – 2023 : sbornik materialov chetyrnadcatoj nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem molodyh uchenyh, aspirantov i studentov: v 2-h chastjah. Jaroslavl' : RIO MUBiNT, 2023. S. 147–150.

13. Stepanov V. N. Kommunikacionnyj audit «prisutstvija» (veb-prezens) obrazovatel'noj organizacii v internete = Communication audit of the «presence» (web presentation) of an educational organization in the Internet / V. N. Stepanov, S. V. Ivanov // Voprosy teorii i

praktiki zhurnalistiki. 2022. T. 11. № 2. S. 342–354.

14. Strany Afriki = Countries in Africa // Spravochno-informacionnyj portal GRAMOTA.RU russkij jazyk dlja vseh. URL: http://gramota.ru/biblio/research/mid/rubric_470/ (data obrashhenija: 11.10.2023).

15. Centr mezhdunarodnogo sotrudnichestva Minprosveshhenija Rossii = Center for International Cooperation of the Ministry of Education of Russia. URL: https://cicedu.ru/ (data obrashhenija: 01.10.2023).

16. Fast, Karin, Jansson, André. Transmedia Work: Privilege and Precariousness in Digital Modernity. Abingdon, UK and New York: Routledge, 2019. 182 p.

17. Field, John. Social Capital. Abingdon, UK and New York: Routledge, 2008. 168 p.

18. Hammond, Zaretta. Culturally responsive teaching and the brain, London : Corwin, 2015. 220 p.

19. Hybrid Media Culture: Sensing Place in a World of Flows / Ed.: Simon Lindgren, Abingdon, UK and New York : Routledge, 2019. 176 p.

20. Kennedy, Jenny. Digital Media, Sharing and Everyday Life, Abingdon, UK and New York: Routledge, 2019. 148 p.

21. Lipschultz, Jeremy Harris. Social Media Communication: Concepts, Practices, Data, Law and Ethics, Abingdon, UK and New York : Routledge, 2020. 388 p.

22. Reed T. V. Digitized Lives: Culture, Power and Social Change in the Internet Era, Abingdon, UK and New York : Routledge, 2019. 332 p.

23. Stepanov V. N. (). Ontology of transgressive social media. RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism, 2021. 26 (4). 641–648.

24. Ukhova L. V., Stepanov V. N., Gaponova Z. K., Boldyreva E. M., Kovaleva, N. A. Most effective educational technologies in the era of coronavirus: Case-study and e-learning Russian as a foreign language. XLinguae, 14 (1). 62–72.

Статья поступила в редакцию 12.10.2023; одобрена после рецензирования 20.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 12.10.2023; approved after reviewing 20.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_81
EDN: OLGNSI

Профессиональные требования к преподавателю китайского языка: интерпретация «Международного стандарта учителей китайского языка как иностранного»

Гао Шэнхан
Преподаватель Юго-Западного университета, КНР, 400715, г. Чунцин, ул. Тяньшэн, д. 2.
g921571415@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-7839-0481

Аннотация. Во многих странах мира большое внимание уделяется уровню квалификации учителей и преподавателей. Требования к педагогам постоянно расширяются – помимо знания своего основного предмета и методики его преподавания все больше внимания уделяется развитию метапредметных компетенций, мягких навыков, ценностно-смысловой сферы и профессиональной этики. Регулирование преподавания и обучения в сфере китайского языка как иностранного, подготовка и способствование профессиональному развитию учителей китайского языка как иностранного, а также оценивание их профессиональных компетенций не является исключением. Анализ международного опыта полезен для выработки профессиональных стандартов в России и их воплощения в процессе обучения студентов педагогического вуза. На основе интерпретации содержания «Международного стандарта учителей китайского языка как иностранного» (далее – Стандарта), утвержденного Всемирной ассоциацией преподавания китайского языка как иностранного 26.08.2022 г., предлагаются обобщенные советы к подготовке учителей, а также преподаванию китайского языка как иностранного. В Стандарте предлагаются подробные критерии для оценивания обучения и подготовки учителей китайского языка как иностранного в России не только в теоретическом, но и в практическом плане. Обучение студентов – будущих учителей китайского языка – на основе положений Стандарта будет способствовать их профессиональному развитию, сертификации и планированию карьеры в современной России. Предлагаемые советы полезны и для педагогов китайского языка для русскоговорящих учащихся в Китае, педагогов китайского языка как иностранного в России и других педагогов, занимающихся преподаванием китайского языка как иностранного в других русскоговорящих странах.

Ключевые слова: высшее образование; международный стандарт; учитель китайского языка; подготовка учителей китайского языка; преподавание китайского языка как иностранного; стандарт обучения; профессиональный стандарт педагога

Для цитирования: Гао Шэнхан Профессиональные требования к преподавателю китайского языка: интерпретация «Международного стандарта учителей китайского языка как иностранного» // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 81-88. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_81. https://elibrary.ru/OLGNSI

Original article

Interpretation of the international standard for teachers of chinese as a foreign language

Gao Shenhan
Lecturer at South-Weste University, China, 400715, Chongqing, Tiansheng st., 2.
g921571415@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-7839-0481

Abstract. In many countries around the world, much attention is paid to the level of qualifications of teachers and professors. Requirements for teachers are constantly expanding – in addition to knowledge of their main subject and methods of teaching it, more and more attention is paid to the development of meta-subject competencies, soft skills, values and professional ethics. Regulating the teaching and learning of Chinese as a foreign language, training and promoting the professional development of Chinese as a foreign language teachers, and assessing their professional competencies is no exception. The analysis of international experience is useful for developing professional standards in Russia and their implementation in the process of teaching students at a pedagogical university. Based on the interpretation carried out on the basis of the content of the «International Standard for Teachers of Chinese as a Foreign Language» (hereinafter referred to as the Standard), approved by the World Association for the Teaching of Chinese as a Foreign Language on 08.26.2022, general advice is offered for the preparation of teachers of Chinese as a foreign

© Гао Шэнхан, 2023

language, as well as teaching Chinese as a foreign language. The Standard proposes detailed criteria for the standard of training and assessment of teacher training of Chinese as a foreign language in Russia, not only in theoretical but also in practical terms. Training students – future Chinese language teachers – based on the provisions of the Standard will contribute to their professional development, certification and career planning in modern Russia. The proposed tips are also useful for the professional standard of teachers of Chinese as a foreign language for Russian-speaking students in China, teachers of Chinese as a foreign language in Russia, and other teachers involved in teaching Chinese as a foreign language in other Russian-speaking countries, who are able to work effectively and efficiently in the areas of study and teaching Chinese as a foreign language.

Key words: higher education; «International standard for teachers of chinese as a foreign language»; training of teachers of chinese as a foreign language; teaching chinese as a foreign language; training standard; professional standard for teachers

For citation: Gao Shenkhan Interpretation of the international standard for teachers of Chinese as a foreign language. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2023; (6):* 81-88. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_81.https://elibrary.ru/OLGNSI

Введение

В 2007 г. был опубликован первый в мире «Международный стандарт учителей китайского языка как иностранного», который в 2012 г. был пересмотрен и переиздан. С 2015 года действует «Сертификат учителей китайского языка как иностранного», разработанный Китайским центром лингвистического образования и взаимодействия при Министерстве образования Китая. В 2019 г. данный центр снова приступил к разработке «Международного стандарта учителей китайского языка как иностранного» (далее – Стандарт), который был утвержден 26 августа 2022 г. Всемирной ассоциацией преподавания китайского языка как иностранного [高皇伟，2022，c. 134–140].

Стандарт был инициирован Центром китайско-иностранного языкового обмена и сотрудничества при Министерстве образования КНР, совместно разработан 28 университетами, общественными группами и бизнес-организациями из тринадцати стран. Сразу после выпуска, Стандарт привлек широкое внимание [冯丽萍，姜凝馨，叶一帆，2023，c. 20–26; 叶军，2023，c. 27–32; 张新生，2023，c. 33–41]. Как нормативный документ, определяющий компетенции учителей китайского языка как иностранного, он разъяснил различные методы и системы обучения, технические возможности и профессиональные знания, которыми должны обладать учителя. «Сертификат учителей китайского языка как иностранного», соответствующий стандарту, предъявляет более высокие, научные и системные требования к учителям, что стало сильным стимулом для повышения общего качества и компетенции учителей.

Стандарты по подготовке учителей – объект внимания учёных во всём мире. Интерпретация «Международного стандарта учителей китайского языка как иностранного» 2022 г. полезна для развития современного российского высшего образования в сфере изучения и преподавания китайского языка как иностранного.

Методы исследования

Основной метод исследования, использованный в данной статье, – интерпретация. На основе интерпретации, цитирования литературы и содержания «Международного стандарта учителей китайского языка как иностранного», утвержденного Всемирной ассоциацией преподавания китайского языка как иностранного 26.08.2022 г., предлагаются обобщенные советы к подготовке учителей китайского языка как иностранного, а также преподаванию китайского языка.

Результаты исследования

В «Международном стандарте учителей китайского языка как иностранного», выделяется 5 основных и 16 частных критериев.

Основные критерии включают:

- профессиональную концепцию;
- профессиональное знание;
- профессиональный навык;
- профессиональную практику;
- профессиональное развитие.

Первый основной критерий – ***профессиональная концепция –*** включает, во-первых, профессиональную этику, во-вторых, профессиональную веру. Стоит отметить, данный критерий является новым, что отличается от варианта 2012 г. По сравнению с профессиональной этикой, профессиональная вера обозначает, с точки зрения данной профессии, понимание уникаль-

ности и профессиональности преподавания китайского языка как иностранного, а также профессиональной ценности данной профессии. С точки зрения учащихся, нужно уважать их принципы саморазвития и обучения китайскому языку и выбирать подходящее содержание и формы обучения.

Критерий говорит о том, что необходимо открыто относиться к разным культурам, уважать местные традиции и реалии, существующие в обществе. Говоря более предметно, развивать командный дух в педагогическом коллективе, уметь сотрудничать с коллегами, родителями учащихся и другими учащимися в педагогическом процессе. Концепция профессионализма является фундаментальной мотивацией для содействия развитию учителей, отправной точкой и нормальным состоянием педагогического образования, а также играет решающую роль в развитии знаний и навыков учителей. Серьезное внимание, уделенное концепции учителей, не означает отрицания роли знаний и навыков учителя, а основывается на гуманитарном понимании педагогического образования и на особом внимании к контролю качества подготовки учителей [李泉，丁安琪，2020，с. 1–9].

Второй основной критерий – ***профессиональное знание*** – также отсутствовал в варианте 2012 г. Во-первых, здесь имеется в виду педагогическое знание. Нужно знать основные теории и понятия общей педагогики и педагогической психологии; основные положения науки о когнитивной сфере и обучении человека, характеристики познания и принципы психологического развития разных учащихся. А на практике – уметь анализировать и решать проблемы в процессе преподавания, используя знание педагогики. В настоящее время преподавание китайского языка в мире претерпевает трансформацию, что вызвано спросом на обучение китайскому языку детей в школах разных стран, поэтому учитель китайского языка как иностранного должен обладать основами педагогических знаний [李宝贵，刘家宁，2021].

Во-вторых, необходимо знание лингвистики и грамматики китайского языка. В первую очередь, нужно обладать основными знаниями в области фонетики, лексики и грамматики китайского языка, уметь описывать, анализировать и объяснять основные положения фонетики, лексики и грамматики китайского языка. Далее, обладать основными знаниями китайских иероглифов, уметь анализировать формы китайских иероглифов и объяснять их характеристики. Нужно обладать основными знаниями прагматики и дискурса китайского языка, уметь описывать, анализировать и объяснять прагматику и дискурс китайского языка. Учителю необходимы основные знания лингвистики, причем необходимо не только знать общую теорию языка, но и особенности китайского языка, особенно важно умение сравнивать языки. А также необходимо уметь использовать знания лингвистики и китайского языка на практике, анализировать языковые явления, решать проблемы, возникающие в процессе преподавания.

В настоящее время преподавание китайского как иностранного включает в себя три основных компонента:

(1) преподавание китайского языка как иностранного в Китае;

(2) преподавание китайского языка как иностранного или как второго языка за рубежом;

(3) преподавание китайского языка как родного языка в зарубежных сообществах китайцев.

У разных коллективов, например, у зарубежных китайцев, иностранцев и иностранцев, которые живут в Китае, есть разные потребности в обучении китайскому как иностранному [吴应辉，2022].

В-третьих, необходимо знать китайскую культуру и мир китайского языка. Стоит отметить, кроме китайской культуры, в варианте 2022 г. добавили знание о мире китайского языка, что обозначает, что нужно не только знать и уметь представлять знания о китайской культуре, включая историю, философию, литературу, искусство и народные обычаи, а также знать и уметь представлять знания о мире китайского языка, включая обществознание, политику, экономику, образование, технологию, экологию Китайской народной республики, а также её специальных административных районов (Сянган, Аомынь) и других регионов китайского языка в мире. Педагог должен анализировать самые важные события в обществе и культуре и решать проблемы в преподавании и общении. То есть понимать и знать, что культура имеет как устойчивые традиции, так и нововведения, а также продолжает меняться.

Международное распространение китайского языка в основном вызвано международной торговлей и политикой. Китай имеет высокую репутацию в развивающихся странах в Азии, Африке и Латинской Америке, и все больше и больше стран включают китайский язык в свои нацио-

нальные системы образования [郭晶，吴应辉，2021；；亓海峰,丁安琪，2021；李宝贵а，庄瑶瑶а，2020；李宝贵б，庄瑶瑶б，2020]. Развитие обучения китайскому языку, сосредоточенное в развивающихся странах, необходимо поддерживать, выстраивать обучение от базового уровня к профессиональному уровню и четко понимать ответственность этих стран в международном распространении китайского языка [卢淑芳，2023].

К тому же, необходимо знать об особенностях обучения второму языку: основные теории обучения второму языкы и характеристики обучения китайскому языку. При изучении китайскому языку необходимо учитывать влияние возрастных и личностных особенностей обучающихся. А также важно уметь использовать знания о втором языке и решать вопросы в преподавании и обучении на практике. Теории об обучении второму языку помогают в педагогической практике учителям, позволяют более эффективно решать проблемы в образовательном процессе [崔希亮，2020，с. 291–299；文秋芳，2017，с. 348–358+438].

Третий основной критерий – ***профессиональный навык***. Во-первых, нужно уметь преподавать основные элементы китайского языка, знать основные методы и формы преподавания фонетики китайского языка и помогать учащимся узнать характеристики фонетики китайского языка, обучать учащихся слушать речь на китайском языке и общаться на нем; знать основные методы и формы преподавания лексики китайского языка и помогать учащимся узнавать характеристики лексики китайского языка, выучить их и использовать их в речи; знать основные методы и формы преподавания грамматики китайского языка и помогать учащимся узнавать характеристики грамматики китайского языка, понимать основные конструкции и функции грамматики и использовать их в подходящем контексте; знать основные методы и формы преподавания китайских иероглифов и помогать учащимся узнать характеристики китайских иероглифов, узнать произношение, значение и формы иероглифов, обучать учащихся читать, писать как на бумажных, так и на электронных носителях. А также важно понимать связь между языком и культурой, уметь объяснять культуру в языке и помогать учащимся понять культуру.

В процессе преподавания нужно знать основные принципы и методы понимания, анализа и решения типичных ошибок учащихся, помогать учащимся эффективно решать их в фонетике, лексике, грамматике и иероглифике. [崔永华，1997，с. 51–56+64；胡明扬，1997，с. 14–19; 魯健骥，1992，с. 69–73;].

Во-вторых, – это развитие навыков преподавания китайского языка. Это обозначает, что нужно знать цель и содержание преподавания китайского языка, помогать учащимся усваивать навыки понимания речи на китайском языке, повышать их способности понимания разных материалов аудирования; знать цель и содержание преподавания произношения на китайском языке, помогать учащимся усваивать навыки общения на китайском языке, повышать их способность общаться на китайском языке в разных ситуациях. Знать цели и содержание преподавания чтения китайского языка, помогать учащимся усваивать навыки чтения на китайском языке, повышать их способность понять разные материалы на китайском языке; знать цель и содержание преподавания письма китайского языка, помогать учащимся усваивать навыки письма на китайском языке, повышать их способность выражаться письменно на китайском языке; знать цель и содержание преподавания перевода с китайского языка, помогать учащимся усваивать основные методы перевода, иметь соответствующую способность переводить и знать основные методики по преподаванию второго языка и уметь использовать данные знания для преподавания навыков китайского языка. В связи с экономическими и образовательными целями нужно уделять внимание одновременно совершенствованию языковых навыков и профессиональных навыков в соотвествии с местными требованиями [职业中文能力等级标准的构建，2022，с. 2–14].

В-третьих, – это межкультурная коммуникация. Это один из классических критериев, обозначает, в целом, что нужно знать о разнообразии культур в мире, уважать другие культуры, воспитывать у учащихся понятие равенства разных культур, а на месте преподавания нужно знать основные ценности, правила общения, способы поведения в местном обществе и уметь адаптироваться к местной среде. Кроме того, необходимо знать основные теории межкультурной коммуникации, уметь использовать разные стратегии для эффективного решения межкультурных коммуникационных проблем в общении с учащимися и в процессе преподавания.

Межкультурная коммуникация является давней темой в преподавании иностранного языка, общение «между культурами» – основное направление обучения культуре, но «транс-» общение, «преодоление» проблем в коммуникации должно быть более важной образовательной целью, например, транскультурная коммуникация в преподавании китайского как иностранного [Гао, 2023, с. 105–112; Гао, Турова, 2022, с. 266–273; 马龙，李虹，2022，с. 77–83；刘滢，张毓强，2021，с. 52–56].

В-четвертых, новый критерий, по сравнению с вариантом 2012 года, – педагогическая цифровая технология, что обозначает, что необходимо использовать новейшие цифровые технологии в преподавании китайского языка как иностранного, понимать возможности цифровых технологий в преподавании, уметь использовать цифровые технологии в образовательном процессе преподавания китайского языка как иностранного.

На практике необходимо уметь выбирать технологию по ситуации в соответствии с целью, содержанием и характеристиками учащихся, уметь использовать технологии, уметь создавать подходящие педагогические цифровые ресурсы, то есть, уметь искать, собирать и выбирать онлайн-ресурсы и использовать их, что особенно важно в постпандемическое время, уметь проводить обучение и управление на онлайн-платформе в дистанционном формате и комбинировать дистанционное и очное обучение. То есть нужно использовать инновационные ресурсы, знать инфоэтику, защищать и уважать свое и чужое цифровое право. В педагогике необходимо использовать новые цифровые технологии, потому как существуют многочисленные исследования о применении подобных технологий в образовании [杨宗凯，杨浩，吴砥，2014，с. 88–95], однако, в настоящее время, важно выбирать подходящие цифровые ресурсы и ценить человеческие права в виртуальной среде [崔峰，2023，с. 90–95；李宝贵，庄瑶瑶，2021，с. 34–43].

Четвертый основной критерий – ***профессиональная практика*** (мало отличается от общих стандартов для учителей). Во-первых, речь идет об учебном плане преподавания. Сначала необходимо освоить стандарты и учебные планы преподавания, а также основные принципы и методы написания учебного плана, для этого нужно грамотно ставить цели, соответствующие возрасту, уровню китайского языка, когнитивным особенностям, требованиям к учёбе в соответствии с реальными учебными возможностями детей, а затем установить содержание преподавания, проводить мероприятия в соответствии с целью, воспитывать у учащихся способность к самостоятельному обучению, а также кооперативному обучению. Нужно в соответствии с целью и ресурсами выбирать методы в процессе обучения и планировать упражнения и тесты. В классе нужно эффективно использовать доску и подготовить другие средства обучения. Во время обучения помнить о междисциплинах, уметь связать изучение китайского языка с другими предметами.

Во-вторых, что касается выбора и использования педагогических ресурсов, нужно в соответствии с ситуацией выбирать подходящие ресурсы; в соответствии с уровнем и требованием учащихся использовать учебники, а в ситуации дефицита ресурсов создать новые ресурсы.

В-третьих, организация и управление классом: нужно выбирать подходящий язык, помогать учащимся понять содержание и задачи урока, выбирать подходящие методы, в том числе в соответствии с особыми потребностями в образовании и стратегиями заинтересовать учащихся, организовать эффективные мероприятия, повышать эффективность обучения учащихся, организовать процесс обучения, чтобы учащиеся выполняли учебные задачи, правильно организовать время обучения, общаться с учениками, повышать эффективность урока возможными средствами. А также нужно устанавливать правила в классе, формировать здоровую, безопасную для всех среду, своевременно решать проблемы на равных, организовывать мероприятия, развивать внеклассную деятельность.

Последний аспект – оценивание и результаты обучения. Необходимо на основе цели обучения оценивать учащихся, чтобы понять их результаты, а также нужно помогать учащимся самим себя оценивать, помогать им анализировать свою деятельность и составлять план обучения. Необходимо анализировать результаты, учитывать требования учащихся и ставить новые продолжительные цели обучения. С учащимися и другими субъектами образовательного процесса нужно обсуждать результаты обучения, а также при необходимости давать им рекомендации и советы. Профессиональное развитие учителей происходит из стремления повысить свой профессиональный статус. Профессионализм – это практика и квали-

фикация. Профессиональное развитие учителей – улучшение их профессиональной практики [崔允漷，王少非，2014, с. 77–82].

Пятый основной критерий – это ***профессиональное развитие***. Он предполагает, во-первых, педагогическую рефлексию: необходимо анализировать весь процесс обучения (проводить анализ результатов учащихся, общаться с коллегами, вести дневник, уметь думать и оценивать, а потом действовать), чтобы улучшать свою преподавательскую деятельность. Во-вторых, необходимо уметь планировать свое профессиональное развитие. Сначала нужно понимать важность саморазвития и непрерывного обучения, уметь составлять цели на разных этапах своей профессиональной деятельности, нужно также посещать курсы, лекции, конференции, чтобы лучше ориентироваться в своей профессии и повышать качество своего преподавания, а также важно знать основные направления исследований. Все это позволяет правильно оценить свою деятельность, чтобы затем ее улучшить. Воспитывать рефлексирующих учителей стало одной из важных целей педагогического образования. Педагогическая рефлексия способствует эффективному профессиональному развитию учителей. [申继亮，刘加霞，2004，с. 44–49].

Заключение

Знание основ интерпретации «Международного стандарта учителей китайского языка как иностранного» 2022 г. полезно для подготовки профессиональных русскоговорящих учителей китайского языка как иностранного в Китае, России, а также других русскоговорящих странах, способных работать эффективно и качественно в сферах изучения и преподавания китайского языка как иностранного. Чтобы эффективно изучить факторы, влияющие на качество подготовки учителей китайского языка как иностранного за границей на практике необходимо использовать «Международный стандарт учителей китайского языка как иностранного» 2022 г., уточняя его положения, исходя из конкретных местных условий.

Библиографический список

1. Гао Ш. Преподавание китайской культуры в России с точки зрения теории кодирования и декодирования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 3 (132). С. 105–112.

2. Гао Ш. Локализация преподавания китайской культуры в России с точки зрения истории западной философии / Ш. Гао, В. Н. Турова // Учитель Шелкового пути: российско-китайский диалог культур в аспекте современных образовательных стратегий. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. С. 266–273.

3. 崔峰.
信息技术与教育教学深度融合的教学管理应用研究.
昌吉学院学报, 2023(04). 90–95. DOI: CNKI:SUN:CJXY.0.2023-04-015.

4. 崔希亮.全球突发公共卫生事件背景下的汉语教学.世界汉语教学,2020,34(03):291-299.DOI:10.13724/j.cnki.ctiw.2020.03.001.

5. 崔允漷, 王少非.
教师专业发展即专业实践的改善. 教育研究, 2014, 35(09): 77–82. DOI: CNKI:SUN:JYYJ.0.2014-09-011.

6. 崔永华. 汉字部件和对外汉字教学.
语言文字应用, 1997(03): 51-56+64. DOI: 10.16499/j.cnki.1003-5397.1997.03.010.

7. 冯丽萍, 姜凝馨, 叶一帆.
《国际中文教师专业能力标准》的特征与应用分析.国际中文教育(中英文), 2023, 8(01): 20–26. DOI: CNKI:SUN:GZZY.0.2023-01-003.

8. 高皇伟. 国际中文教师教育的演进及特征.
河北师范大学学报(教育科学版), 2022, 24(06): 134–140. DOI: 10.13763/j.cnki.jhebnu.ese.2022.06.017.

9. 郭晶, 吴应辉.
大变局下汉语国际传播的国际政治风险、机遇与战略调整. 云南师范大学学报(哲学社会科学版), 2021, 53(01): 46–53. DOI: CNKI:SUN:YNSF.0.2021-01-008.

10. 胡明扬. 对外汉语教学中语汇教学的若干问题.
语言文字应用, 1997(01): 14–19. DOI: 10.16499/j.cnki.1003-5397.1997.01.003.

11. 卢淑芳.
专业标准视域下国际中文教育概论课程思政建设：准则与路径. 河南农业, 2023(12): 28–30.

12. 李宝贵, 刘家宁.
新时代国际中文教育的转型向度、现实挑战及因应对策. 世界汉语教学, 2021, 35(01): 3–13. DOI: 10.13724/j.cnki.ctiw.2021.01.001.

13. 李宝贵, 庄瑶瑶.
后疫情时代国际中文教师信息素养提升路径探析.
语言教学与研究, 2021(04): 34–43.

14. 李宝贵, 庄瑶瑶.
中文纳入“一带一路”沿线国家国民教育体系的特征、

挑战与对策.语言文字应用, 2020(02)a: 89–98. DOI:10.16499/j.cnki.1003-5397.2020.02.013.

15. 李宝贵，庄瑶瑶.

汉语纳入海外各国国民教育体系之方略探索.

现代传播(中国传媒大学学报), 2020, 42(01)б: 84–88.

16. 刘滢，张毓强.

转文化传播：中华文化“走出去”的升级新可能——

基于《功夫熊猫》《花木兰》等案例的讨论.

对外传播, 2021(02): 52–56.

17. 李泉，丁安琪.

专业素养:汉语教师教育的起点与常态——“素养—

能力—知识”新模式.

云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2020, 18(05): 1–9. DOI: 10.16802/j.cnki.ynsddw.2020.05.002.

18. 鲁健骥. 偏误分析与对外汉语教学.

语言文字应用, 1992(01): 69–73. DOI: 10.16499/j.cnki.1003-5397.1992.01.012.

19. 马龙，李虹.

论共情在“转文化传播”中的作用机制.

现代传播(中国传媒大学学报), 2022, 44(02): 77–83. DOI:10.19997/j.cnki.xdcb.2022.02.010.

20. 亓海峰，丁安琪.

海外汉语教师在线教学现状调查分析.

天津师范大学学报(社会科学版), 2021(05): 42–47.

21. 宋继华，马箭飞，朱志平，王静，彭炜明，

陈晨. 职业中文能力等级标准的构建. 语言文字应用, 2022(02): 2-14. DOI: 10.16499/j.cnki.1003-5397.2022.02.011.

22. 申继亮，刘加霞. 论教师的教学反思.

华东师范大学学报(教育科学版), 2004, (03): 44–49. DOI: 10.16382/j.cnki.1000-5560.2004.03.007.

23. 吴应辉.

国际中文教育新动态、新领域与新方法.

河南大学学报(社会科学版), 2022, 62(02): 103–110+155. DOI: 10.15991/j.cnki.411028.2022.02.012.

24. 文秋芳. “产出导向法”的中国特色. 现代外语, 2017, 40(03): 348-358+438.

25. 叶军. 教师标准助力教师专业发展——

兼议《国际中文教师专业能力标准》的服务功能.

国际中文教育(中英文), 2023, 8(01): 27–32. DOI: CNKI:SUN:GZZY.0.2023-01-004.

26. 杨宗凯，杨浩，吴砥.

论信息技术与当代教育的深度融合. 教育研究, 2014, 35(03): 88–95. DOI: CNKI:SUN:JYYJ.0.2014-03-013.

27. 张新生.

关于《国际中文教师专业能力标准》运用和发展的几

点思考. 国际中文教育(中英文), 2023, 8(01): 33–41. DOI: CNKI:SUN:GZZY.0.2023-01-005.

Reference list

1. Gao Sh. Prepodavanie kitajskoj kul'tury v Rossii s tochki zrenija teorii kodirovanija i dekodirovanija = Teaching Chinese culture in Russia in terms of coding and decoding theory // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. № 3 (132). S. 105–112.

2. Gao Sh. Lokalizacija prepodavanija kitajskoj kul'tury v Rossii s tochki zrenija istorii zapadnoj filosofii = Localization of teaching Chinese culture in Russia from the point of view of the history of Western philosophy / Sh. Gao, V. N. Turova // Uchitel' Shelkovogo puti: rossijsko-kitajskij dialog kul'tur v aspekte sovremennyh obrazovatel'nyh strategij. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2022. S. 266–273.

3. 崔峰.

信息技术与教育教学深度融合的教学管理应用研究.

昌吉学院学报, 2023(04) :90–95. DOI: CNKI:SUN:CJXY.0.2023-04-015.

4.

崔希亮.全球突发公共卫生事件背景下的汉语教学.世界汉语教学,2020,34(03):291-299.DOI:10.13724/j.cnki.ctiw.2020.03.001.

5. 崔允漷，王少非.

教师专业发展即专业实践的改善. 教育研究, 2014, 35(09): 77–82. DOI: CNKI:SUN:JYYJ.0.2014-09-011.

6. 崔永华. 汉字部件和对外汉字教学.

语言文字应用, 1997(03): 51-56+64. DOI: 10.16499/j.cnki.1003-5397.1997.03.010.

7. 冯丽萍，姜凝馨，叶一帆.

《国际中文教师专业能力标准》的特征与应用分析.国际中文教育(中英文), 2023, 8(01): 20–26. DOI: CNKI:SUN:GZZY.0.2023-01-003.

8. 高皇伟. 国际中文教师教育的演进及特征.

河北师范大学学报(教育科学版), 2022, 24(06): 134–140. DOI: 10.13763/j.cnki.jhebnu.ese.2022.06.017.

9. 郭晶，吴应辉.

大变局下汉语国际传播的国际政治风险、机遇与战略调整. 云南师范大学学报(哲学社会科学版), 2021, 53(01): 46–53. DOI: CNKI:SUN:YNSF.0.2021-01-008.

10. 胡明扬. 对外汉语教学中语汇教学的若干问题.

语言文字应用, 1997(01): 14–19. DOI: 10.16499/j.cnki.1003-5397.1997.01.003.

11. 卢淑芳.

专业标准视域下国际中文教育概论课程思政建设：准

则与路径. 河南农业, 2023(12): 28–30.

12. 李宝贵，刘家宁.
新时代国际中文教育的转型向度、现实挑战及因应对策. 世界汉语教学, 2021, 35(01): 3–13. DOI: 10.13724/j.cnki.ctiw.2021.01.001.

13. 李宝贵，庄瑶瑶.
后疫情时代国际中文教师信息素养提升路径探析.
语言教学与研究, 2021(04): 34–43.

14. 李宝贵，庄瑶瑶.
中文纳入“一带一路”沿线国家国民教育体系的特征、挑战与对策.语言文字应用, 2020(02)a: 89–98. DOI:10.16499/j.cnki.1003-5397.2020.02.013.

15. 李宝贵，庄瑶瑶.
汉语纳入海外各国国民教育体系之方略探索.
现代传播(中国传媒大学学报), 2020, 42(01)b: 84–88.

16. 刘滢，张毓强.
转文化传播：中华文化“走出去”的升级新可能——基于《功夫熊猫》《花木兰》等案例的讨论.
对外传播, 2021(02): 52–56.

17. 李泉，丁安琪.
专业素养:汉语教师教育的起点与常态——“素养—能力—知识”新模式.
云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2020, 18(05): 1–9. DOI: 10.16802/j.cnki.ynsddw.2020.05.002.

18. 鲁健骥. 偏误分析与对外汉语教学. 语言文字应用, 1992(01): 69–73. DOI: 10.16499/j.cnki.1003-5397.1992.01.012.

19. 马龙，李虹.
论共情在“转文化传播”中的作用机制.
现代传播(中国传媒大学学报), 2022, 44(02): 77–83. DOI:10.19997/j.cnki.xdcb.2022.02.010.

20. 亓海峰，丁安琪.
海外汉语教师在线教学现状调查分析.
天津师范大学学报(社会科学版), 2021(05): 42–47.

21. 宋继华，马箭飞，朱志平，王静，彭炜明，陈晨.
职业中文能力等级标准的构建. 语言文字应用, 2022(02): 2-14. DOI: 10.16499/j.cnki.1003-5397.2022.02.011.

22. 申继亮，刘加霞. 论教师的教学反思. 华东师范大学学报(教育科学版), 2004, (03): 44–49. DOI: 10.16382/j.cnki.1000-5560.2004.03.007.

23. 吴应辉.
国际中文教育新动态、新领域与新方法.
河南大学学报(社会科学版), 2022, 62(02): 103–110+155. DOI: 10.15991/j.cnki.411028.2022.02.012.

24. 文秋芳. “产出导向法”的中国特色. 现代外语, 2017, 40(03): 348-358+438.

25. 叶军. 教师标准助力教师专业发展——兼议《国际中文教师专业能力标准》的服务功能.
国际中文教育(中英文), 2023, 8(01): 27–32. DOI: CNKI:SUN:GZZY.0.2023-01-004.

26. 杨宗凯，杨浩，吴砥.
论信息技术与当代教育的深度融合. 教育研究, 2014, 35(03): 88–95. DOI: CNKI:SUN:JYYJ.0.2014-03-013.

27. 张新生.
关于《国际中文教师专业能力标准》运用和发展的几点思考. 国际中文教育(中英文), 2023, 8(01): 33–41. DOI: CNKI:SUN:GZZY.0.2023-01-005.

Статья поступила в редакцию 05.10.2023; одобрена после рецензирования 30.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 05.10.2023; approved after reviewing 30.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Научная статья
УДК 378
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_89
EDN: NGXCIZ

Реализация системы иноязычной подготовки в процессе формирования профессиональной личности инженера

Вита Витальевна Воног
Кандидат культурологии, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков для инженерных направлений Института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет, 660041, Красноярск, пр. Свободный, 82А
vonog_vita@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0710-2662

Аннотация. Статья посвящена вопросам реализации системы иноязычной подготовки, теоретико-методологическими предпосылками которой стали вызовы современного профессионального образования, включая обязательную интеграцию потенциального работодателя в процесс обучения будущих инженеров, зафиксированную в нормативно-правовой документации. Целью системы иноязычной подготовки является формирование профессиональной личности инженера, включающей в себя личностные и профессиональные компетенции субъекта профессиональной деятельности, которые актуализируются с учетом постоянно меняющегося глобального контекста. Профессиональная личность инженера характеризуется не только технократическими, но и неакадемическими навыками (soft skills), включающими умение работать в команде, принимать решение, обсуждать профессиональные задачи на родном и иностранном языках. Такая гуманитарная составляющая инженерного образования объясняется интернационализацией и «интеркультурным» решением вызовов, перед которыми стоит человечество, а потребность в коммуникативных навыках и компетенциях будущего инженера проявляется в необходимости эффективного профессионального взаимодействия в ситуациях межкультурного общения.

Согласно позиции автора статьи, система иноязычной подготовки включает совокупность взаимодополняющих и взаимосвязанных компонентов, участвующих в целенаправленном формировании профессиональной личности инженера для его эффективного взаимодействия на иностранном языке с профессиональными партнерами на базе сформированных навыков выбора языковых норм и форм коммуникативного поведения. Особое внимание уделяется организационно-педагогическим условиям, определяющим изменения в традиционной системе профессиональной подготовки инженерных кадров, ориентированных на повышение ее качества.

Ключевые слова: профессиональная личность инженера; иноязычная коммуникативная компетенция; система иноязычной подготовки; инженерное образование; организационно-педагогические условия

Для цитирования: Воног В. В. Реализация системы иноязычной подготовки в процессе формирования профессиональной личности инженера // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 89-97. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_89. https://elibrary.ru/NGXCIZ

Original article

Implementation of a foreign language training system in the process of forming an engineer's professional personality

Vita V. Vonog
Candidate of culturology, associate professor, head of department of foreign languages for engineering areas, Institute of philology and language communication, Siberian federal university, 660041, Krasnoyarsk, Svobodny ave., 82A
vonog_vita@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0710-2662

Abstract. The article demonstrates the implementation of a system of foreign language training, the theoretical and methodological prerequisites of which were the challenges of modern professional education, including the obligatory integration of a potential employer into the training process of future engineers, registered in regulatory documentation. The foreign language training system is aimed at forming the professional personality of an engineer, which includes the personal and professional competencies of the subject of professional activity, which are updated taking into account

© Воног В. В., 2023

the constantly changing global context required for the engineering profession. The professional personality of an engineer is characterized not only by technocratic, but also by non-academic skills (soft skills), including the ability to work in a team, make decisions and discuss professional tasks in native and foreign languages. This humanitarian component of engineering education is explained by internationalization and «intercultural» solutions to the challenges facing humanity, and the need for communication skills and competencies of the future engineer in the need for effective professional interaction in situations of intercultural communication.

According to the position of the author of the article, the system of foreign language training includes a set of complementary and interconnected components aimed at the targeted formation of the professional personality of an engineer for his or her effective interaction in a foreign language with professional partners, based on the developed skills of choosing language norms and forms of communicative behavior. Particular attention is paid to the organizational and pedagogical conditions that determine changes in the traditional system of professional training of engineering personnel, aimed at improving its quality due to its practice-oriented nature, taking into account the requirements and participation of a potential employer.

Key words: professional personality of an engineer; professional foreign language communicative competence; the system of foreign language training; engineering education; organizational and pedagogical conditions

For citation: Vonog V. V. Implementation of a foreign language training system in the process of forming an engineer's professional personality *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (6): 89-97. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_89. https://elibrary.ru/NGXCIZ

Введение

В настоящее время реализация практико-ориентированного подхода в профессиональной подготовке современного инженера для решения глобальных задач развития инновационной экономики требует формирования кластера компетенций, которые носят не только технократический характер, но и относятся к неакадемическим навыкам, включая высокоразвитую коммуникативную компетентность, наличие организационных навыков, умение работать в команде, высокий уровень иноязычной подготовки. Усиление гуманитарной составляющей и развитие неакадемических навыков (soft skills) [Кондина, 2023] в инженерном образовании объясняется интернационализацией образования и «интеркультурным» решением вызовов, перед которыми стоит человечество [Crawley, 2011].

Требования к коммуникативным навыкам и компетенциям будущего инженера, необходимым для эффективного взаимодействия в ситуациях профессиональной межкультурной коммуникации отражены как в профессиональных стандартах инженерных специальностей [Реестр профессиональных стандартов Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации], так и в матрице универсальных компетенций. Так, например, согласно анализу требований, предъявляемых к специалистам инженерного профиля, обучающихся по образовательным программам Политехнического института Сибирского федерального университета [Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования с учётом профессиональных стандартов], обязательным является владение информационными навыками для работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами на иностранном языке (ПС 20.003); коммуникативными навыками для составления технической и отчетной документации (ПС 20.023), вопросов для получения информации, формулировок, понятных для заявителя (ПС 12.002).

Следует отметить, что среди обязательных навыков регламентируется владение иностранным языком для использования иностранных источников информации (ПС 40.136), составления отчетных документов на иностранном языке (ПС 20.012), чтения технической документации (ПС 31.007), компетентного решения производственных задач (ПС 40.049). Это означает, что профессиональная личность инженера формируется благодаря совокупности факторов, кроме того, он должен обладать определенными знаниями и умениями, необходимыми для профессиональной коммуникации, в том числе знанием языка, культурологии, страноведческих знаний, умений и способностей, которые позволяют ему эффективно взаимодействовать с людьми в ситуациях межкультурного общения.

Формируя определенные навыки полилингвальности будущего инженера, дисциплина «Иностранный язык» обладает существенным потенциалом, оказывающим влияние на имидж студента, формирует его профессиональную личность, обладающую кластером компетенций, необходимых для эффективной профессиональ-

ной деятельности в условиях поликультурного взаимодействия.

Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция (ПИКК) является компонентом профессиональной личности инженера в системе иноязычной подготовки. ПИКК рассматривается как умение и готовность студентов, обучающихся по программам инженерного профиля, взаимодействовать на родном и иностранном языках с целью создания конструктивного диалога в профессиональном обществе с представителями разных лингвопрофессиональных культур.

Однако анализ педагогической действительности выявил ряд факторов, которые тормозят развитие ПИКК у студентов, обучающихся по программам инженерного профиля, в том числе недостаточную интеграцию работодателя в образовательный процесс и как результат – отсутствие практико-ориентированного подхода в высшей школе. Примером такой интеграции выступает дуальная система образования [Pınar, 2017], в рамках которой теоретическую часть программы студенты обычно проходят в образовательной организации, а практическую – на рабочем месте, в условиях реального производственного процесса [Tsiplakides, 2017].

Целью данной статьи является рассмотрение содержательно-смыслового наполнения системы иноязычной подготовки, включая организационно-педагогические условия, способствующие формированию профессиональной личности инженера, определяющие изменения в традиционной системе профессиональной подготовки инженерных кадров и ориентированных на повышение ее качества за счет практико-ориентированного характера иноязычной подготовки.

Методы исследования

В ходе исследования автором было проведено изучение и обобщение психолого-педагогической методической литературы, что позволило выявить основные тенденции и проблемы, характерные для иноязычной подготовки будущего инженера в настоящее время. Анализ нормативных документов в сфере высшего образования определил рамки нормативно-правового регулирования профессионального обучения студентов инженерного профиля, была обозначена профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, основывающаяся на профессиональных умениях и опыте будущих инженеров, сопоставимых с трудовыми функциями профессионального стандарта.

Метод содержательного обобщения использован автором при проектировании концептуальных основ системы иноязычной подготовки как педагогической системы, разработке организационно-педагогических условий, способствующих результативности ее применения в практике профессионального развития личности инженера в высшей школе.

Эмпирические методы исследования – анкетирование и тестирование – использованы автором в процессе опытно-экспериментальной работы для определения уровня сформированности следующих компонентов профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции: мотивационного, когнитивного, коммуникативно-деятельностного и рефлексивно-оценочного.

Выбор мотивационного компонента ПИКК объясняется необходимостью формирования заинтересованности студентов, обучающихся по программам инженерного профиля, развития профессионально релевантных качеств, основанных на необходимости использования иностранного языка в последующей профессиональной деятельности, осознание роли языка как языка-посредника при контактах с носителями языка.

Когнитивный компонент раскрывает знание системы иностранного языка, необходимое для решения профессиональных задач в устной и письменной речи; речевых ситуаций и умений в области четырех основных видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения и письма).

Коммуникативно-деятельностный компонент показывает способность к общению на иностранном языке на различные темы профессионального, делового и академического характера с выражением собственного логически выстроенного мнения и предоставлением аргументов.

Рефлексивно-оценочный компонент раскрывает способность к самостоятельной рефлексии процесса иноязычного общения; умение оценить приобретенные умения в ситуациях профессионального общения; способность выходить за рамки стандартных коммуникативных ситуаций, актуализация собственной траектории иноязычной подготовки в зависимости от самоконтроля и самоанализа полученных результатов.

В системе иноязычной подготовки мотивационный компонент ПИКК формируются в процессе развития профессионального сознания студента и становления на этой основе современной

профессиональной личности, полноценно реализующейся в профессии [Zander, 2020]. Низкий уровень мотивации студентов, обучающихся по программам инженерного профиля, свидетельствует об отсутствии понимания взаимосвязи между выбором своей профессии и формированием профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

Повышение мотивации студентов, обучающихся по программам инженерного профиля, к профессиональной деятельности через обучение иностранному языку осуществляется в рамках такого организационно-педагогического условия, как диверсификация содержания дисциплины «Иностранный язык» в зависимости от инженерного профиля подготовки студента и его профессиональных потребностей в полилингвальности. Студенты составляют доклады и презентации по материалам научной периодики, профессиональной литературы, будущей профессиональной деятельности с помощью учебно-методических материалов, отражающих потребности профессиональных стандартов. Так, иноязычная подготовка реализуется у студентов, обучающихся по направлению «Архитектура», благодаря учебным пособиям и учебникам, в том числе «English for Fashion and Furniture Designers» [Рыжова, 2018а] и «English for Graphic Designers» [Рыжова, 2018б]. Данные учебные пособия направлены на освоение английского языка для использования компьютерного программного обеспечения, применяемого в дизайне объектов визуальной информации, идентификации и коммуникации, а также для изучения основных направлений развития отечественного и зарубежного искусства в изготовлении художественных изделий.

Студенты направления «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» должны знать технический иностранный язык в объеме, достаточном для чтения технической документации. В рамках иноязычной подготовки они осуществляют поисковое, изучающее чтение и перевод профессиональных текстов с помощью учебника «English for transport engineers» [Ступина, 2019].

Когнитивный компонент ПИКК формируется в системе иноязычной подготовки благодаря реализации такого организационно-педагогического условия как активизация самостоятельной работы студентов с помощью инструментов электронной образовательной среды в процессе изучения иностранного языка, что объясняется трендами цифровой трансформации инженерного образования. Синхронный, асинхронный и смешанный режимы реализации системы иноязычной подготовки предполагают смену ведущего субъекта образовательного процесса. Так, вместо обучающего – обучающийся, преподаватель в современных реалиях выступает в роли наставника, координатора и помощника [Андреева, 2023], а потребление знаний, полученных от преподавателя, меняется на их управление через ИКТ технологии [Волегжанина, 2020], [Nagy, 2021].

При синхронном режиме используются виртуальные аудитории на платформах Zoom, Microsoft Teams, Skype, позволяющие осуществлять аудио- и видеоконтакт всех участников образовательного процесса. Интерактивный инструмент «Демонстрация экрана» служит площадкой для демонстрации рабочего стола, документов по профилю обучения студентов, учебных материалов, вкладок браузера, в том числе обучающих материалов, над которыми в данный момент студент работает и получает возможность получить быструю обратную связь, комментарии и отзывы по проекту. Инструмент «Чат» используется для письменной иноязычной коммуникации и позволяет проводить диагностические опросы, получать быструю обратную связь индивидуально или в группе, а также проверять вовлеченность обучающихся в образовательный процесс [Шакирова, 2022].

В системе иноязычной подготовки используются: WIKI сайты http://quizlet.com и http://justcrosswords.com. с разными видами заданий, направленных на закрепление активной лексики; онлайн-ресурсы: Vocabgrabber (http://www.visualthesaurus.com/vocabgrabber) и Concordancers (http://www.just-the-word.com), стимулирующие активное освоение таких знаний, как проверка правильности порядка слов, проверка сочетаемости слов, понимание разницы в значениях исследуемых слов; подкасты (мультимедийный продукт для прослушивания или просмотра во всемирной сети) «The English We Speak», «6 Minute English», «Learn English with BBC Russian».

Асинхронный формат осуществляется в рамках электронно-модульного обучения таких дисциплин на уровне магистратуры, как «Профессиональный иностранный язык (технический перевод)», «Языковая подготовка», «Деловой английский язык», «Английский язык для научного общения». Студенты асинхронно работают с материалами курса по профилю их обучения, знако-

мятся с презентациями, текстами, видеолекциями, проходят тесты, получают оценки и обратную связь от преподавателя.

Смешанное обучение осуществляется в системе иноязычной подготовки с помощью электронно-модульного обучения, в рамках которого реализуются следующие электронные обучающие курсы, размещенные на онлайн платформе «е-курсы» на базе ядра Moodle: Technical English for Engineers. 1 курс. URL: https://e.sfu-kras.ru/course/view.php?id=17244; «Деловой английский для студентов технических специальностей». URL: https://e.sfu-kras.ru/course/view.php?id=259; Иностранный язык в архитектурном наследии. URL: https://e.sfu-kras.ru/course/view.php?id=30880; Деловой иностранный язык. URL: https://e.sfu-kras.ru/course/view.php?id=23404; Профессиональный иностранный язык (для магистрантов). URL: https://e.sfu-kras.ru/course/view.php?id=17033; Иностранный язык в архитектурной реставрации. URL: https://e.sfu-kras.ru/course/view.php?id=32704; «Иностранный язык для аспирантов (английский язык)». URL: e.sfu-kras.ru/course/view.php?id=1535.

Обогащению лексико-грамматической базы с учетом направлений программ инженерного профиля способствует совокупность ИКТ технологий, включая электронно-модульное обучение, в рамках которого осуществляется знакомство со специализированной лексикой; чтение профильных текстов; составление индивидуального и коллективного профессионального глоссария; составление базы данных по изобретателям и ученым на основе просмотренных видео; изучение грамматики и выполнение грамматических упражнений, направленных на овладение семантикой грамматических явлений, определение функции грамматических явлений, определение функции грамматических структур в предложении, развитие восприятия предложения как целостной структуры.

Формирование коммуникативно-деятельностного компонента ПИКК осуществляется в системе иноязычной подготовки благодаря такому организационно-педагогическому условию, как активизация освоения профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции посредством решения профессионально ориентированных ситуаций с участием потенциального работодателя. Методика включает ситуационные игры с привлечением работодателя для решения задач в учебной и социально-бытовой коммуникации (на уровне бакалавриата), деловые, ситуационные, имитационные игры, а также решение кейс-метода в деловой и профессиональной коммуникации (уровень специалитета /магистратуры).

В системе иноязычной подготовки решение производственно-ситуативных задач студентов, обучающихся по программе подготовки 23.03.03 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов эксплуатации, ремонту и сервисному обслуживанию машин различного назначения» в Сибирском федеральном университете, сопровождается экспертной работой потенциального работодателя. В лице работодателя выступают представители группы компаний «Медведь Холдинг», специализирующиеся на продаже, гарантийном и сервисном обслуживании автомобилей марок BMW, Peugeot, Skoda, Forthing, Haval, Chery, Lada в Красноярском крае и Кемеровской области. Взаимодействие включает совместное обсуждение презентации или видеофрагментов, заранее подготовленных студентами в местах прохождения производственной практики на темы, связанные с профилем их будущей специальности, например, «Неисправность автомобиля», «Тип двигателя для новой модели автомобиля», «Выбор топлива для новой модели Lada».

Участие работодателя или эксперта, в качестве которых могут выступать специалисты выпускающих кафедр, обозначено в научных конференциях и круглых столах, в рамках которых студенты представляют доклады, соответствующие профилю научного исследования.

Выступлению предшествует чтение, перевод, реферирование аутентичных текстов по профилю обучения студента. Формирование навыков решения коммуникативной задачи, взаимодействия с собеседником, алгоритм подачи материала на публике, а также основные этапы презентационного выступления, включая языковые клише, способствующие точному изложению мысли и аргументации, представлены в учебных пособиях и учебниках «Academic English for Postgraduate students» [Прохорова, 2023], «Английский язык. Перевод научно-технических текстов» [Воног, 2020].

Моделирование публичных выступлений на иностранных языках повышает мотивацию к выступлению студентов и к участию на конференциях, в целом, повышая количественный показатель участия студента в контрольных мероприятиях. Примерами участия студентов, магистран-

тов, аспирантов в научных мероприятиях являются:

✓ международная конференция «Молодежь и наука: проспект Свободный», в рамках которой проводятся секции «English for specific purposes» (для бакалавров неязыковых специальностей) и «English for scientists» (для аспирантов и магистрантов);

✓ всероссийская научно-техническая конференция с международным участием «Современные проблемы радиофизики и радиоэлектроники», в рамках которой проводится секция «Advanced trends in Radioelectronics, Telecommunication and Engineering»;

✓ всероссийская научно-техническая конференция с международным участием «Борисовские чтения», в рамках которой проводится секция «English for Professional Use».

Рефлексивно-оценочный компонент ПИКК в системе иноязычной подготовки формируется благодаря такому организационно-педагогическому условию, как интеграция форм контроля в процессе изучения иностранного языка и оценивания результатов обучения благодаря полифункциональному контролю, включая технологию Европейского языкового портфеля (ЕЯП) [Perclova, 2006; Scharer, 2009].

Достижения учащихся постоянно пополнялся разработками собственных учебных проектов, творческих проектов и контрольных работ, диагностикой (предусматривающей задания для развития рефлексивных способностей обучающихся дополнением фраз «I can…», «I know…», «Now I am aware that…»; ответами на вопросы «What can I say about…?», «What do I know about…?» «Why is it important to be aware of…»), а также результатами тестов, оценивающих умение планировать свое внеучебное и учебное время, позволяющих оценить навыки планирования своей профессиональной деятельности, в том числе умение собирать и обрабатывать информацию для выполнения профессиональных задач.

Самооценка и взаимооценка, и в первую очередь, такие навыки, как планирование, организация, анализ и коррекция своей деятельности [Смолянинова, 2023], позволяют получить полную картину достижения желаемых результатов в сфере профессиональной коммуникации. Способность компенсировать личностные «дефициты» в иностранном языке реализуется в системе иноязычной подготовки за счет поиска и извлечения необходимой иноязычной профессионально-значимой информации из различных источников, в этот список включены как оригинальные заимствованные тексты из подлинного источника [Давыденко, 2017], так адаптированные для учебных целей [Горюнова, 2017].

Согласно полученным результатам, большинство студентов оценили свой уровень владения иностранным языком как B1 (пороговый) в соответствии с разработанной Советом Европы шкалой оценки (CERF). Поводом для такой оценки стал опыт студентов, которые читают профессиональную литературу и общаются в университетской среде. Так, студенты отметили, что умеют общаться в большинстве типичных ситуаций, которые могут возникнуть при поездке в страну изучаемого языка. Они могут без подготовки участвовать в диалогах на интересующую их тему (семья, свободное время, работа, путешествия, разные новости).

При чтении они могут понимать тексты на повседневные и узкопрофессиональные темы, в которых используются достаточно употребительные слова и конструкции. Большинство респондентов ответили, что хотели бы повысить свой уровень иностранного языка для публикационной активности и уверенной научной дискуссии на международных конференциях, а также в рамках академической мобильности. Среди методов и технологий, с помощью которых студенты планируют повысить уровень языковой коммуникации, были отмечены электронно-модульное обучение, посещение дополнительных курсов по иностранному языку, создание собственного портфеля иноязычных потребностей и достижений и разработка совместно с преподавателем траектории обучения.

Результаты исследования

Экспериментальное обучение с применением системы иноязычной подготовки было реализовано в ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» кафедрой иностранных языков для инженерных направлений и охватило студентов, обучающихся на всех образовательных уровнях: бакалавриат, магистратура, аспирантура. Студенты, обучающиеся по программам инженерного профиля, были разделены на равнозначные по составу контрольные и экспериментальные группы. В контрольную группу вошли студенты направлений подготовки «Физика» и «Строительство». В экспериментальную группу были включены студенты направлений подготовки «Архитектура» и «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов».

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы выявил рост показателей у будущих инженеров экспериментальной группы на 20–40%, превышающий показатели контрольной группы. Примером могут служить результаты анкетирования студентов ЭГ и КГ с помощью валидных методик Т. И. Ильиной «Мотивация обучения» и А. А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудач». Студенты ЭГ чаще выражают уверенность в правильности выбора специальности и ее перспективности, в необходимости глубокого изучения всех дисциплин в процессе обучения, включая иностранный язык, в том числе, чтобы стать профессионалом, заинтересованности интенсивного обучения для достижения поставленных целей, собственной целеустремленности, а не от внешнего контроля, материальной стабильности при получении диплома.

Более того, студенты ЭГ чаще отмечают отсутствие боязни неудач или провалов, что положительно влияет на их мотивацию к обучению, организованность, силу воли, усидчивость, настойчивость в преодолении трудностей и достижении целей, что в конечном результате способствует эффективному формированию профессиональной личности инженера.

Заключение

Таким образом, реализация системы иноязычной подготовки способствует формированию профессиональной личности инженера в русле практико-ориентированной парадигмы профессионального образования. Результатом обучения является сформированность кластера компетенций студентов, в том числе обеспечивающих эффективное решение производственных задач на иностранном языке. Такой компетенцией выступает профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, являющаяся компонентой профессиональной личности инженера, постоянно меняющейся под влиянием глобального контекста, предъявляемого к профессии инженера. В системе иноязычной подготовки трансформацию содержательно-смыслового наполнения обеспечивают следующие организационно-педагогические условия, определяющие изменения в традиционной системе профессиональной подготовки инженерных кадров, ориентированные на повышение ее качества за счет практико-ориентированного характера, учитывающего требования и участие потенциального работодателя:

- ✓ диверсификация содержания дисциплины «Иностранный язык» в зависимости от инженерного профиля подготовки студента и его профессиональных потребностей в полилингвальности;
- ✓ активизация освоения профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции посредством решения профессионально ориентированных ситуаций с участием потенциального работодателя;
- ✓ активизация самостоятельной работы студентов с помощью инструментов электронной образовательной среды в процессе изучения иностранного языка;
- ✓ интеграция форм контроля в процессе изучения иностранного языка и оценивания результатов обучения благодаря полифункциональному контролю, включая технологию Европейского языкового портфеля.

Предложенная система иноязычной подготовки способствует формированию профессиональной личности инженера через кластер технологий и упражнений, включая знакомство со специализированной лексикой; чтение профильных текстов; составление индивидуального и коллективного профессионального глоссария; составление базы данных по изобретателям и ученым на основе просмотренного видео; создание викистраниц, раскрывающих историю профессии, ее особенности в поликультурном пространстве.

Библиографический список

1. Андреева А. А. Психолого-педагогические особенности организации современного иноязычного учебного процесса в высшей школе / А. А. Андреева, Д. А. Назаров, Н. И. Алмазова // Kant. 2023. № 2 (47). С. 266–271.

2. Волегжанина И. С. Потенциал научно-образовательного комплекса для становления и развития профессиональной компетентности будущих инженеров в условиях цифровизации // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2020. № 2 (52). С. 34–45.

3. Воног В. В. Английский язык. Перевод научно-технических текстов : учебно-методическое пособие / В. В. Воног, В. Н. Юрданова // Сиб. федер. ун-т, Ин-т филологии и яз. коммуникации, 2020. 61 с.

4. Горюнова Е. С. Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых ВУЗов иноязычному профессионально-ориентированному чтению // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. Вып. 2 (104). С. 60–63.

5. Давыденко Ю. И. Обучение автономному чтению на иностранном языке в техническом вузе: критерии отбора текстового материала // Труды БГТУ. Сер.4: Принт- и медиа- технологии. 2017. № 1 (195). С. 52–57.

6. Кондина А. С. Развитие soft skills и эмоционального интеллекта в языковом обучении в вузе // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 3 (132). С. 77–85.

7. Прохорова О. А. Academic English for Postgraduate students : учебник / О. А. Прохорова, В. В. Воног // Сиб. федер. ун-т, Ин-т филологии и яз. коммуникации, 2023. 200 с.

8. Реестр профессиональных стандартов Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. URL: https://profstandart-rosmintrud.ru/reestr-profstandartov/ (дата обращения: 14.10.2023).

9. Рыжова С. В. English for Fashion and Furniture Designers : учебное пособие / С. В. Рыжова, О. А. Филончик [и др]. Красноярск : Сиб. Федер.ун-т, 2018а. 112 с.

10. Рыжова С. В. English for Graphic Designers : учебное пособие/ С. В. Рыжова, О. А. Филончик [и др]. Красноярск : Сиб. федер.ун-т, 2018б. 80 с.

11. Смолянинова О. Г. Электронный портфолио в презентации и признании достижений : учебное пособие. Красноярск : СФУ, 2023. 130 с.

12. Ступина Т. В. English for transport engineers. Английский язык для студентов автотранспортных специальностей : учебник / Т. В. Ступина, Г. В. Гришина. Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2019. 192 с.

13. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования с учётом профессиональных стандартов. URL: https://www.sfu-kras.ru/sveden/eduStandarts (дата обращения: 14.10.2023).

14. Crawley E. F. The CDIO Syllabus v 2.0. An Updated Statement of Goals for Engineering Education / E. F. Crawley, J. Malmgvist, W. A. Lucas, D. R. Rodeur // Proc. of the 7th International CDIO Conference. Technical University of Denmark, June 20–23, 2011. Copenhagen, 2011. P.14.

15. Nagy T. Using Technology for Foreign Language Learning: The Teacher's Role. Central European Journal of Educational Research. 2021. № 3 (2). pp. 23–28. https://doi.org/10.37441/cejer/2021/3/2/9347

16. Perclova R. The Implementation of European language Portfolio pedagogy in Czech primary and lower-secondary schools: beliefs and attitudes of pilot teachers and learners. Joensuu: University of Joensuu, 2006.

17. Scharer R. European Language Portfolio: Final Report 2008. Executive summary. Strasbourg: Council of Europe, 2009.

18. Pınar E. Mesleki eğitim politikalarına devletsermaye ilişkileri açısından bakmak [Vocational and technical education policies from the state-capital relations perspective]. Eğitim Bilim Toplum Dergisi. 2017. № 15 (58). pp. 38–59.

19. Shakirova A. A. Pedagogical sciences. Pedagogical sciences. Theory and methodology of professional education Digital Tools in Foreign Language Teaching at the University // Kazan Linguistic Journal. 2022. № 5 (2). pp. 257–269.

20. Tsiplakides I. The educational systems of Greece and Germany in comparative perspective: How do they address the issue of educational equality? European Journal of Education Studies, 2017. № 3(12). pp. 216–233.

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

Reference list

1. Andreeva A. A. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti organizacii sovremennogo inojazychnogo uchebnogo processa v vysshej shkole = Psychological and pedagogical features of the organization of the modern foreign-language educational process in higher education / A. A. Andreeva, D. A. Nazarov, N. I. Almazova // Kant. 2023. № 2 (47). S. 266–271.

2. Volegzhanina I. C. Potencial nauchno-obrazovatel'nogo kompleksa dlja stanovlenija i razvitija professional'noj kompetentnosti budushhih inzhenerov v uslovijah cifrovizacii = The potential of the scientific and educational complex to form and develop professional competence of future engineers in digitalization // Vestnik Krasnojarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva. 2020. № 2 (52). S. 34–45.

3. Vonog V. V. Anglijskij jazyk. Perevod nauchno-tehnicheskih tekstov = English. Translation of scientific and technical texts : uchebno-metodicheskoe posobie / V. V. Vonog, V. N. Jurdanova // Sib. feder. un-t, In-t filologii i jaz. kommunikacii, 2020. 61 s.

4. Gorjunova E. S. Kriterii otbora tekstov dlja obuchenija studentov nejazykovyh VUZov inojazychnomu professional'no-orientirovannomu chteniju = Criteria to select texts for the training of students in foreign-language professional reading in non-linguistic universities // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2011. Vyp. 2 (104). S. 60–63.

5. Davydenko Ju. I. Obuchenie avtonomnomu chteniju na inostrannom jazyke v tehnicheskom vuze: kriterii otbora tekstovogo materiala = Teaching autonomous reading in a foreign language at a technical university: criteria for selecting text material // Trudy BGTU. Ser.4: Print- i media- tehnologii. 2017. № 1 (195). S. 52–57.

6. Kondina A. S. Razvitie soft skills i jemocional'nogo intellekta v jazykovom obuchenii v vuze = Development of soft skills and emotional intelligence in language learning at the university // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. № 3 (132). S. 77–85.

7. Prohorova O. A. Academic English for Postgraduate students : uchebnik / O. A. Prohorova, V. V. Vonog // Sib. feder. un-t, In-t filologii i jaz. kommunikacii, 2023. 200 s.

8. Reestr professional'nyh standartov Ministerstva truda i social'noj zashhity Rossijskoj Federacii = Register of professional standards of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation URL:

https://profstandart-rosmintrud.ru/reestr-profstandartov/ (data obrashhenija: 14.10.2023).

9. Ryzhova S. V. English for Fashion and Furniture Designers : uchebnoe posobie / S. V. Ryzhova, O. A. Filonchik [i dr]. Krasnojarsk : Sib. Feder.un-t, 2018a. 112 s.

10. Ryzhova S. V. English for Graphic Designers : uchebnoe posobie/ S. V. Ryzhova, O. A. Filonchik [i dr]. Krasnojarsk : Sib. feder.un-t, 2018b. 80 s.

11. Smoljaninova O. G. Jelektronnyj portfolio v prezentacii i priznanii dostizhenij = Electronic portfolio in presentation and recognition of achievements: uchebnoe posobie. Krasnojarsk : SFU, 2023. 130 s.

12. Stupina T. V. English for transport engineers. Anglijskij jazyk dlja studentov avtotransportnyh special'nostej = English for motor transport students : uchebnik / T. V. Stupina, G. V. Grishina. Krasnojarsk : Sib. feder. un-t, 2019. 192 s.

13. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovanija s uchjotom professional'nyh standartov = Federal state educational standards of higher education, taking into account professional standards. URL: https://www.sfu-kras.ru/sveden/eduStandarts (data obrashhenija: 14.10.2023).

14. Crawley E. F. The CDIO Syllabus v 2.0. An Updated Statement of Goals for Engineering Education / E. F. Crawley, J. Malmgvist, W. A. Lucas, D. R. Rodeur // Proc. of the 7th International CDIO Conference. Technical University of Denmark, June 20–23, 2011. Copenhagen, 2011. P.14.

15. Nagy T. Using Technology for Foreign Language Learning: The Teacher's Role. Central European Journal of Educational Research. 2021. № 3(2). pp. 23–28. https://doi.org/10.37441/cejer/2021/3/2/9347

16. Perclova R. The Implementation of European language Portfolio pedagogy in Czech primary and lower-secondary schools: beliefs and attitudes of pilot teachers and learners. Joensuu: University of Joensuu, 2006.

17. Scharer R. European Language Portfolio: Final Report 2008. Executive summary. Strasbourg: Council of Europe, 2009.

18. Pınar E. Mesleki eğitim politikalarına devletsermaye ilişkileri açısından bakmak [Vocational and technical education policies from the state-capital relations perspective]. Eğitim Bilim Toplum Dergisi. 2017. № 15 (58). pp. 38–59.

19. Shakirova A. A. Pedagogical sciences. Pedagogical sciences. Theory and methodology of professional education Digital Tools in Foreign Language Teaching at the University // Kazan Linguistic Journal. 2022. № 5 (2). pp. 257–269.

20. Tsiplakides I. The educational systems of Greece and Germany in comparative perspective: How do they address the issue of educational equality? European Journal of Education Studies, 2017. № 3(12). pp. 216–233.

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

Статья поступила в редакцию 29.09.2023; одобрена после рецензирования 25.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 29.09.2023; approved after reviewing 25.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_98
EDN: NKGVIP

Российская психология на рубеже тысячелетий: состояние, перспективы, «позитивы» и «негативы» эволюции

Владимир Алексеевич Толочек
Доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник института психологии РАН. 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д.13, к.1
tolochekva@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1378-4425

Аннотация. Цель проведенной работы можно обозначить как приглашение коллег к участию в открытой дискуссии о состоянии российской психологии на рубеже второго и третьего тысячелетий. В ходе исследования использовалось включенное наблюдение, «трудовой метод» (по И. Н. Шпильрейну), рефлексия профессионального опыта. В статье представлен критический анализ состояния российской психологии на рубеже двух тысячелетий, в том числе — особенности Ярославской психологической школы. Во множестве и многообразии разных процессов становления отечественной психологии выделены и анализируются несколько важных аспектов, в каждом из которых акцентируются как позитивные, так и негативные проявления и уже складывающиеся тенденции эволюции: во-первых, методология, методологи, полевые исследователи (мир и его осмысление; уровни методологической рефлексии). Во-вторых, «свой путь» и интеграция с мировой наукой. В-третьих, научно-исследовательские и научно-практические работы: дистанция, разделенность, разрывы (эмпирическая база: своеобразие, однообразие, узость; широкое-узкое использование статистического аппарата; НИР и НПР: два мира, две психологии). Наконец, глобализация и локализация научной жизни (научные публикации: новизна, значимость и формализм; молодые ученые и эстафета знаний; дифференциация дисциплины и отношения ее частей). Кроме того, стиль мышления, научные школы, парадигмы; изучение новых феноменов при незыблемости авторитета старых теорий; научно-исследовательская работа и системотворчество.

Ключевые слова: психология; научная дисциплина; методология; парадигмы; состояние; процессы; позитивные и негативные тенденции развития

Исследование выполнено в соответствии с Государственным заданием Минобрнауки РФ № 0138-2021-0010 «Регуляция профессионального взаимодействия в условиях организационных и технологических вызовов»

Для цитирования Толочек В.А. Российская психология на рубеже тысячелетий: состояние, перспективы, «позитивы» и «негативы» эволюции // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 98-111. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_98. https://elibrary.ru/NKGVIP

© Толочек В. А., 2023

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Original article

Russian psychology at the turn of the millennium: state, prospects, «positives» and «negatives» of evolution

Vladimir A. Tolochek
Doctor of psychological sciences, professor, leading researcher at Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences. 129366, Moscow, Yaroslavskaya st., 13, building 1
tolochekva@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1378-4425

Abstract. The purpose of the work can be indicated as an invitation to colleagues to participate in the open discussion on the state of Russian psychology at the turn of the second and third millennia. During the study, the included observation, the «labor method» (according to I. N. Shpilrein), the reflection of professional experience were used. The article presents a critical analysis of the state of Russian psychology at the turn of two millennia, including the features of the Yaroslavl psychological school. In the set and variety of different processes of formation of domestic psychology, several important aspects are highlighted and analyzed, each of which emphasizes both positive and negative manifestations and already emerging trends in evolution: firstly, methodology, methodologists, field researchers (the world and its comprehension; levels of methodological reflection). Secondly, «your way» and integration with world science is shown. Thirdly, research and scientific-practical work: distance, separation, gaps (empirical basis: originality, monotony, narrowness; wide-narrow use of the statistical apparatus; research and practice: two worlds, two psychologies) are presented. Finally, globalization and localization of scientific life (scientific publications: novelty, significance and formalism; young scientists and the relay of knowledge; differentiation of discipline and the relationship of its parts) are shown. In addition, style of thinking, scientific schools, paradigms; the study of new phenomena with the inviolability of the authority of old theories; research work and systematization are given.

Key words: psychology; scientific discipline; methodology; paradigms; condition; processes; positive and negative development trends

The study was carried out in accordance with the State task of the Ministry of education and science of the Russian Federation № 0138-2021-0010 «Regulation of professional interaction in conditions of organizational and technological challenges».

For citation: Tolochek V. A. Russian psychology at the turn of the millennium: state, prospects, «positives» and «negatives» of evolution. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2023; (6): 98-111. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_98. https://elibrary.ru/NKGVIP

Введение

«Наша позиция состоит в том, что научная психология как фундаментальная дисциплина еще только формируется … Осознание уникальности предмета и поиски своего пути – магистральная линия размышлений и разработок современной методологии психологической науки...» [Мазилов, 2017, с. 10]. Так или почти так может начинаться каждое обсуждение состояния нашей дисциплины; его продолжение будет определяться конкретными историческими условиями и видением автора статьи. Социум динамичен, представления людей о своей профессиональной сфере не могут не быть субъективно пристрастными и лучшее, что они могут делать – честно и открыто обсуждать все, что важно, значимо для них, для общества, для государства. Во множестве и в многообразии разных процессов становления отечественной психологии выделены и анализируются несколько аспектов, в каждом из которых акцентируются как позитивные, так и негативные проявления и уже складывающиеся тенденции эволюции. Понятно, что менее всего можно ожидать линейной, последовательной, монохромной эволюции фрагментов социальной действительности, тем более – российской действительности.

В середине1990–2000-х годов нередко можно было встретить резкие, острые и в то же время глубокие оценки разных аспектов нашей жизни [Василюк, 1996; Зинченко, 2003; Цымбурский,

2007; др.], как и широкий обзор актуальных дисциплинарных проблем [Мазилов, 2017; Юревич, 2005; др.]. Затем «градус» критических суждений снизился, сменяясь размышлениями о глубинных процессах эволюции социальных объектов. Полагая, что сложный период перестройки государства, его социальных институтов, ряда организаций, научных дисциплин, систем учета научной деятельности людей, интеграции ее результатов в практику, еще далеко не завершен; что в осмыслении состояния дисциплины ограничиваться лишь описаниями наших достижений едва ли оправдано. Равно как и в целом – отрицание нашей истории побед и поражений, трудов и достижений (что было характерно для начала 1990-х годов),– также малопродуктивно. О «взвешенных» оценках, об «объективной» позиции рефлексирующего «наблюдателя», говорить также еще преждевременно. Поэтому наиболее конструктивным может быть открытое обсуждение актуальных процессов эволюции отечественной психологии как изначально амбивалентных, многовекторных, содержащих как позитивные тенденции, так и негативные. Нельзя не улыбнуться остроумному замечанию Б. Шоу («Изучая историю можно сделать один вывод, что люди, изучая историю, не делают никаких выводов»), когда речь идет о чем-то отдаленном. Но, размышляя о значимых для нас вопросах, наше небрежение к историческим аналогиям уже не представляется малозначимым, извинительным.

Итак, предложим нашу попытку анализа комплекса вопросов *«Российская психология на рубеже тысячелетий»* в двух плоскостях – в очевидно ценных, важных, позитивных и, скорее, как сомнительных, неоднозначных или даже негативных проявлений современных тенденций развития науки за последние два десятилетия (после выхода из состояния «шоковой терапии», организованной для россиян в 1990-х годах). Быть может, именно такая рефлексия позволит если не управлять, то хотя бы избегать усиления нежелательных тенденций, притормаживать их, купировать их проявления по мере возможного. *Цель* работы: приглашение коллег к участию в открытой дискуссии о состоянии российской психологии на рубеже второго и третьего тысячелетий. *Методы*: включенное наблюдение, «трудовой метод» (по И. Н. Шпильрейну), рефлексия профессионального опыта.

Результаты исследования

1. Методология, методологи, полевые исследователи.

1.1. Мир и его осмысление. Масштабный кризис государства, его институтов, состояния гуманитарных дисциплин побудил всех мыслящих людей – в первую очередь философов, социологов, психологов, экономистов, правоведов, – к радикальным переоценкам, к развернутой рефлексии, открытым дискуссия о нашем прошлом, настоящем и будущем. С одной стороны, во многом инициированная извне смена научных парадигм, моделей, алгоритмов деятельности, ценностных ориентиров, с другой — ставшими возможными открытые и острые высказывания специалистов, появившиеся радикальные и «прорывные» работы, создавали благоприятную почву для перехода на новые качественные уровни работы в гуманитарных дисциплинах (наш анализ ограничивается только этой сферой и конкретно – эволюционными процессами в психологии). За последние два десятилетия появились обстоятельные труды философов, психологов–методологов [Мазилов, 2017; 2020; Корнилова, 2006; Степин, 2000; Юревич, 2005; и др.].

Это были серьезные разработки, ценные продвижения, предлагающие охваты разных дисциплинарных проблем в целом. Но, вместе с тем, складывается впечатление, что работы наших методологов и философов по-прежнему, как и в советский период, имеют незначительный эффект (судя по работам полевых исследователей – так будем называть тех ученых, которые проводят конкретные эмпирические исследования, создают фактуальную базу дисциплины). Складывается впечатление, что между продвижением наших методологов науки и освоением новых рубежей работниками «полей» остается какой-то «зазор», есть какие-то неявные барьеры, не позволяющие активно интегрировать достижения тех, кто «видит горизонты науки». Предположительно, это связано с дискретностью четырех уровней методологии [см. обзоры: Мазилов, 2017; 2020; Корнилова, Смирнов, 2006; Степин, 2020; Юревич, 2005; др.]. Внимание философов и методологов объяснимо концентрируется на первых двух уровнях; освоение третьего и четвертого ложится на представителей отдельных научных специализаций, но чаще остается без должной разработки. Но аналогичная работа и «параллельная» работа на третьем и четвертом уровне также необходима и возможна; именно «методология снизу» (по В. А. Мазилову) спо-

собна поддержать цельность и мощь базового методологического сопровождения. В качестве примера самой возможности решения таких задач полевыми исследователями, специализирующимися в отдельных областях, сошлемся на наш скромный опыт [Толочек, 2021а; Толочек, 2021б].

1.2. Уровни методологической рефлексии. Как отмечалось выше, в вертикальной структуре методологии науки различают четыре уровня: 1) философской методологии; 2) общенаучных принципов и форм исследования; 3) конкретно-научной методологии; 4) уровень методики и техники исследования. Философы и методологи науки, исходя из широкой постановки вопросов, работают на первом и втором уровне. И даже когда последовательно рассматривают движение мысли ученых–специалистов в той или иной области, такой анализ служит, скорее, для иллюстрации общих закономерностей, выступающих предметом работы философов и методологов.

Четвертый уровень – методик и техник исследования – рабочее пространство полевых исследователей. Как правило, каждый инициативный исследователь в большей или в меньшей степени адаптирует известный и конструирует авторский методический инструментарий, выстраивает оптимальную программу НИР (научно-исследовательской работы). Такое новаторство считается нормой, не встречает жесткой критики оппонентов, достаточно лишь обосновать надежность и валидность инструментария.

Проблемным выступает третий уровень – конкретно-научной методологии. Ввиду дифференциации научных дисциплин, значительных различий видения предмета и методов исследования в их разных областях, попытки обобщения, унификации, стандартизации конкретно-научной методологии чаще малопродуктивны. Обращение философов и методологов к описанию этого уровня также «случаются» лишь как иллюстрация базового подхода, как примеры, адекватные для той или иной области знания. Третий уровень – пространство, в которое должны вступать сами ученые, специализирующиеся в конкретной области, ставящие перед собой конкретные задачи, часто предполагающие и разработку фрагментов конкретно-научной методологии, поддерживающей решение определенного класса задач («Мелочи создают совершенство, а совершенство — не мелочь», Микельанжелло).

Но именно здесь и появляются «барьеры», разрывы, несогласования во взаимодействиях и взаимосвязях составляющих четырех уровней. Понятно, что людям комфортнее работать в рамках доминирующей парадигмы, традиций своей школы, следовать давно установленным «канонам», пользоваться освоенным понятийным аппаратом. Много сложнее критически осмысливать традиционный арсенал и разрабатывать новый. Компромиссные варианты – простое заимствование принципов, методов, техник, рожденных в других дисциплинах, сформированного в них понятийного аппарата (аттракторы, бифуркации и т. п.), конечно же, расширяют «горизонт видения», но чаще не дают ожидаемого приращения знания. Добавим, что одиночные прорывы отдельных исследователей обычно встречают мощное противодействие коллег по ряду причин (в том числе, и объективных – находки одиночки первоначально часто далеко не совершенны, тогда как потенциал каждой научной школы, освоенных в ней технологий много превосходит первые результаты пионера; его поведение и аргументация обычно также далеко не безупречны). Вследствие множества рефлексируемых и нерефлексируемых факторов активность пионера притормаживается, а уверенность апологетов «старого» в своей правоте поддерживается.

Итак, проблемным для нас является третий уровень методологии науки. С одной стороны, не задача философов и методологов – вникать в детали каждой научной области, с другой – попытки решения таких задач специалистами в этой области встречаются с множеством психологических барьеров, помимо собственно профессионально-научных.

2. «Свой путь» и интеграция с мировой наукой.

Разрушение и преодоление «железного занавеса» в прямом и в переносном смысле, явное стремление и реальные попытки интеграции, единичные опыты действительной организационной и содержательной интеграции некоторых россиян с деятельностью наших коллег, с «тендерами» мировой науки, конечно, дали и дают мощный и широкий позитивный эффект. Так, например, с конца 1980-х годов мы стали открывать новые формы – учебников, сборников, монографий, научных журналов, систем учета научных трудов и их статуса в профессиональной среде. Мы открыли плеяды глубоких, интересных, но нам малоизвестных в полном формате книг и статей выдающихся ученых, творивших в продолжении XX столетия. Этот мощный поток книг не раз переиздавался разными изда-

тельствами и таким образом становился доступным широкой аудитории. Это было потрясением, мотивирующим россиян на более широкое и глубокое понимание дисциплинарных проблем, более точную формулировку задач, более корректное выделение предмета, организацию исследования и представления его результатов; в целом – готовности лучше понимать содержание социального запроса, потенциала психологического инструментария, «состояния вопроса», более чутко реагировать на особенности ситуации научного поиска и презентации полученных результатов.

Но реликты того минувшего поклонения Западу сохраняются до настоящего времени. Так, более ценным во всех отношениях считаются научные публикации не в отечественных, а в зарубежных журналах (которые большинство россиян не читает); повсеместно появляются жесткие установки менеджеров вузов на учет только таких публикаций; это и проведение квазимеждународных конференций, участие в которых «идет в зачет» преподавателей и научных сотрудников, тогда как российских — нет (как априори малоценных).

С одной стороны, внимание к достижениям зарубежных коллег дало нам доступ к новым алгоритмам, способствовало большей открытости и готовности к интеграции, с другой – порождало стремление следовать исключительно в форватере зарубежных исследований (только оттуда оправдано брать темы НИР, только там видится передовой фронт науки). Так, одним из важных моментов становления нового качества нашей деятельности можно считать культуру разработки научного инструментария. Но складывается впечатление, что разработки новых авторских методик и адаптация зарубежных методик уже становятся самоцелью. Не очевидно, что оправдано неограниченное продуцирование новых и новых методик без их параллельной систематизации. Так, например, в литературных источниках можно найти не менее четырех разных вариантов русскоязычной адаптации «Большой пятерки» (включающих от 10 до полутора сотен пунктов) без каких-либо ссылок на аналогичные версии.

К разряду «модных» тем НИР можно отнести темы выгорания, ресурсов, качества жизни, качества трудовой жизни, несколько десятилетий разрабатываемых зарубежными коллегами, их же повторяющих, их же воспроизводящих нашими соотечественниками. Но сравнительно редко можно видеть в продолжение многих лет последовательное продвижение в разработке проблем с «российским лицом», точнее — спектра взаимосвязанных вопросов, сопряженных с нашей действительностью. Одно из немногих исключений – работы представителей Ярославской психологической школы [Карпов, 2021а; 2021б; 2021в; Карпов, 2015; Карпов, 2020; Карпов, 2022; Кашапов, 2006; Кашапов, 20017; Мазилов, 1998; 2017; 2020; Поваренков, 2013; Поваренков, 2019; Слепко, 2019; Шадриков, 2013; 2022; др]. Можно предполагать, что именно такая концентрация активности команды исследователей, включающей ученых разного возраста и опыта, прямо и неявно координируемой общностью методологических позиций при параллельном постоянном развитии методологии, поддерживаемой регулярными научными форумами, изданиями содержательных сборников, трудов с широкой географией участников, представителей разных научных школ, – создавали и создают благоприятную почву для роста профессионализма как зрелых ученых, так и молодых.

3. Научно-исследовательские и научно-практические работы: дистанция, разделенность, разрывы.

3.1. Эмпирическая база: своеобразие, однообразие, узость. На протяжении трех десятилетий, первоначально вследствие объективных условий, позже, видимо, по инерции остается крайне зауженной эмпирическая база наших работ. Обычно – это учащиеся средних школ, студенты вузов. Такая доступная платформа, с одной стороны, облегчает сбор эмпирического материала, с другой – имеет ряд негативных следствий: дефакто подмена проблематики, необоснованное расширение выводов, искусственное и гипертрофированное подчеркивание научной новизны и теоретической значимости проведенного обследования. Так, например, предпочтение школьниками учебных предметов (согласно опросникам Е. А. Климова, Дж. Холланада и др., разработанных в середине XX в.) трактуется как выбор профессии; представления студентов о карьере – как поведение специалистов на рынке труда (и подобное встречается даже в проектах ведущих ученых, представляемых на конкурс наших научных фондов).

3.2. Широкое-узкое использование статистического аппарата. В последние годы сложились несколько типовых вариантов обработки данных. Общепринятой нормой стало использование немногих методов параметрической статистики (t-

сравнение, корреляционный и факторный анализ); много реже — других. Но едва ли найдется работа, в которой автор выходит в мета-позицию и отмечает все возможности и ограничения используемого им математического аппарата.

В отношении содержания результатов исследования, отметим, что, как правило, в выборе статистического аппарата, в описании результатов отсутствуют «поправки», которые могут быть и должны быть внесены при соотнесении базовой концепции с предварительной рабочей гипотезой, с ее коррекцией вследствие полученных данных. Возможности и ограничения выборки и полученного массива данных, потенциала избранного статистического аппарата обычно не упоминаются и, видимо, не рассматриваются. Часто отсутствуют упоминания базовых эмпирик, не приводится описательная статистика. Полученные факторные структуры выступают основой «теорий». Но с чем они сравниваются? Что опровергают? Они радикально корректируют концепции здравствующих и ушедших авторитетных ученых, указывают на допущенные ими ошибки?

Редукция множества раннее разделенных промежуточных операций подготовки и проверки эмпирического материала для его статистического анализа исследователем, благодаря удобным стандартным статистическим пакетам и быстродействию персонального компьютера формируют феномен, аналогичный «клиповому мышлению» подростков. *Внимание* исследователя к закономерностям распределения статистик в конкретной выборке, готовность анализировать процедуры анализа – большая редкость.

Приведем два нам известных примера нетривиального подхода к «общепринятому». В исследованиях А. В. Карпова, позже и его учеников, и сподвижников, используется особый подход к работе со стандартными методами параметрической статистики – *«Метод определения индексов структурной организации»* (Карпов, 2015). Центральным предметом НИР ученого выступают системы и системные связи. Соответственно, обычные констатации (А коррелирует с В, В – С и т. д.), отражают аналитизм типичного для психологов подхода, не устранимого даже при обсуждении ими десятков и сотен корреляций; привлечение факторного анализа также не элиминирует аналитизм, а лишь добавляет промежуточный идеальный объект в описание феномена (по умолчанию предполагается, что факторная структура и есть *презентация системы*, прямое ее отражение, ее проявление). Но если за отдельными корреляциями и их плеядами видеть *репрезентацию системных свойств* изучаемого предмета (то есть его косвенное отражение, так или иначе захваченное диагностическим инструментарием, а не его непосредственную представленность, *презентацию*), то за такими плеядами можно рассмотреть разные проявления системности.

Как инструменты исследования в подходе А. В. Карпова различаются *когерентность* структуры связей, *дивергентность (дифференцированность)* и *организованность* структуры, которые особым образом вычисляются (достаточно просто, наглядно) и обозначаются соответствующими *индексами* – ИКС (индекс когерентности структуры, представленный числом и статистической значимостью положительных связей), ИДС (числом и значимостью отрицательных связей), ИОС (как соотношение положительных и отрицательных интеркорреляций).

Самым важным в представленном «Методе ...» видится следующее: обычная корреляционная матрица потенциально содержит разноуровневую информацию; можно выделять и различать несколько ее пластов. И если, например, задачами НИР выступают не подтверждение априорных связей (между отдельными переменными – а, в, с и т. п.), а изучение системных феноменов, то и тривиальные указания на факты наличия связей между переменными малопригодны. Системность организации психического можно увидеть в системных же эффектах. Этим задачам отвечает и особенное видение корреляционной матрицы, выделение нескольких ее содержательных уровней.

Можно задавать вопросы о математической корректности таких сумм (критерием которых выступает статистическая значимость коэффициентов), но принципиально важно другое: 1) ученые в «простой матрице» видят несколько пластов информации; 2) во множестве статистик выделяют особые группы, по разному репрезентующие системность феномена; 3) для изучения системных эффектов используется типовой статистический инструментарий (то есть общедоступный, универсальный, признанный как достаточно корректный в широком диапазоне распределения исходных данных); 4) ученые преодолевают «барьеры тривиальности» и описывают разные уровни систем и их взаимодействия; 5) алгоритм работы – «Метод ...» – в последующем многократно проверяется, его эффективность подтверждается; 6) алгоритм решения за-

дач сочетается с развитием сопряженной с ним научной концепции. И главное в нашем разговоре: для изучения сложных, скрытых, системных эффектов используются сравнительно простые инструменты, общедоступные, казалось бы, общепонятные – если, конечно, внимать материалу, «чувствовать предмет», ставить новые цели, решать новые задачи. Таким образом, *«Метод определения индексов структурной организации»* можно рассматривать как третий уровень – уровень конкретно-научной методологии.

Представим другой алгоритм нетривиального подхода к «общепринятому». В нашем случае «проблемными» названы вопросы оперирования большими группами разнородных переменных. Представим фрагмент статьи: «… Следуя логике аналитического подхода и типичному алгоритму статистического анализа данных, мы имели 99 переменных: 29 компетенций; 35 компонентов стилей общения; 26 показателей личностной психодиагностики, а также рассматриваемых нами девять социально-демографических и служебно-должностных характеристик обследуемых. Соответственно, при их корреляционном анализе мы получаем в «верхнем треугольнике» корреляционной матрицы около 5000 коэффициентов [N = (99 x 99) – 99/2 = 4850)], полноценное описание и интерпретация которых едва ли возможны. ... В нашем опыте преодоления «аналитизма» НИР и НПР, а также попытки найти адекватные операциональные возможности реализации интегративного подхода, мы использовали *нетипичные статистики – «коэффициенты объектов факторов»**. И если в типичных НИР и НПР, оперирующих корреляциями и факторными «весами» анализируемых характеристик каждый отдельный обследуемый рассматривается как частица общего, как элемент концепта – идеального эмпирического объекта (по В. С. Степину), то при оперировании «коэффициентами объектов факторов» каждый человек выступает как «мера вещей» (Протагор), как самозначимая величина и при этом как полноценная «единица анализа». Он выступает как «интеграл», представляющий собой как собственные абсолютные характеристики как субъекта, так и относительные, сопоставимые с характеристиками каждого из обследуемых, каждого члена изучаемой группы» [Толочек, 2023, с. 181]. *«*Коэффициенты объектов факторов* (КОФ) по существу выступают «зеркальными» статистиками тех, которые традиционно широко используются психологами – нагрузками переменных на фактор (факторными нагрузками, факторными «весами») – коэффициенты статистик меры влияния, «вкладов» анализируемых переменных в выделяемый фактор» [Толочек, 2023, с. 181].

При данном, также несложном приеме работы, возможно делать переходы к другим уровням оперирования понятиями и смыслами. Например, если обычно под *«системообразующими факторами»* подразумеваются концепты (то есть *идеальные теоретические объекты*, призванные объяснять фрагменты реальности), то используя результаты «зеркальных» статистических расчетов, можно переходить к описанию *реальных объектов* – конкретных персон. В этом плане, например, рассматривая отдельных людей как членов социальной группы, можно различать субъектов, более и менее интегрированных с нею, более или менее обладающих компетенциями, требуемыми для решения определенного класса задач. Соответственно, можно делать предположения (не «ВВ», а именно «НН» является лидером, выступает ключевой фигурой на данной стадии становления и/или функционирования группы) и оперативно их проверять. Следовательно, в плане изучения структуры и динамики социальной группы такие ее члены и могут рассматриваться как *«системообразующие персоны»* (формально – «факторы»), согласно значениям вычисленных *«коэффициентов объектов факторов»,* которые можно сравнивать с коэффициентами всех членов групп (выборки).

3.3. НИР и НПР: два мира, две психологии. При нарастающем объеме научных публикаций перспективы решение актуальных научно-практических задач остаются неопределенными, за редким исключением [Карпов, 2021а; Карпов, 2020; Карпов, 2022; Кашапов, 2006; др.] они не просматриваются, не выделяются, не обсуждаются. Даже в научно-квалификационных работах (то есть в тех, где соискатель ученой степени должен представить свою состоятельность как зрелый профессионал в области человеческих отношений, способный решать широкий круг научных и практических задач), в диссертациях и авторефератах практическая значимость обозначается так – «материалы диссертационного исследования могут использоваться в чтении учебных курсов» (всего лишь). По аналогии с «чистой математикой» такую экстраполяцию «теории» можно было бы назвать «чистой психологией». К слову, согласно Бертрану Расселу, «Чистая математика – это такой предмет, где мы не знаем, о чем мы говорим, и не знаем, истинно ли

то, что мы говорим». Полагаю, без аргументированной перспективы выхода результатов научного исследования на варианты решения научно-практических задач наша дисциплина выглядит «бледно», а ее новые «кадры высокой квалификации» – не способными решать актуальные социальные задачи.

4. Глобализация и локализация научной жизни.

4.1. Научные публикации: новизна, значимость и формализм. Отметим как неоднозначное явление и явно обозначающиеся закрытые «круги» цитирования литературных источников. Да, верно, при множестве параллельных и сходных НИР автору статьи можно ограничиваться выделением немногих типичных работ. Но только лишь цитирование трудов лидера своей научной школы и принадлежащих к ней, замалчивание и игнорирование публикаций «чужих», едва ли можно считать позитивным явлением. Отметим и экстенсивный рост числа научных журналов, наличие у крупных институтов и вузов (ИПРАН, ПИРАО, МГУ, ЯрГУ, ВШЭ и др.) 2–3–4 и более, де-факто ставших своими, «карманными журналами», что делает эти организации «самодостаточными» во многих отношениях, облегчая проведение публикаций своим сотрудникам. Однако неочевидно, что уже в обозримом будущем останется несомненным благом для дисциплины в целом то, что в настоящем облегчает жизнь отдельных персон, представляет организации в «лучшем свете». В такой обособленности и относительной закрытости улавливаются признаки давней цеховой организации ремесленников, сметенных Историей.

Выделим как отдельную проблему сложившуюся технологию и практику научных публикаций. Несколько изменив известный тезис, можно было бы сказать «Психологов испортил РИНЦ». Не стану анализировать разные приемы повышения баллов в РИНЦ и задерживаться на этом вопросе. Очевидно, что любая унификация оценки труда ученых имеет не только достоинства. Рассмотрим сопряженное с «феноменом РИНЦ» использование *«мягкой силы»* и *«жесткой силы»* руководителями организаций, главными редакторами журналов, заведующими редакцией.

Использование «мягкой силы» (искусственное затягивание прохождения статьи в журнале). По нашим наблюдениям, имеют место серьезные издержки в сформировавшихся технологиях научных публикаций. Один из «мягких» приемов – искусственное затягивание процедуры выхода статьи в свет в журналах, входящих в систему учета ВАК, в систему индексации Web of Science и Scopus. Для не входящих в «свой круг» ожидание первого ответа рецензента может затягиваться до 6–12 мес.; в случае замечаний рецензента, что является нормой, все повторяется. В нашем опыте был случай ожидания первого ответа из редакции 24 мес. (не отвечая на запросы автора, редакторы пересылали статью последовательно 8 рецензентам, видимо, не удовлетворяясь их заключениями; невероятно, но все 8 наших коллег дали положительные отзыв и редакция, вероятно, перебрав почти весь свой актив, «сдалась»).

Использование «жесткой силы» (создание стрессовой ситуации). Упомяну о своеобразии сложившихся статусов автора и рецензента. Написание статьи занимает 1–6 мес., ее прочтение – 10–30 мин. И при этом типичная пропорция рецензий такова: менее 20 % конструктивные, направляющие поиски автора, содействующие уточнению его аргументации, понятийного аппарата; не менее 30 % – абсурдные («Статья не соответствует требованиям APA...» – представленная в российский журнал статья не соответствует требованиям Американской психологической ассоциации!..), разгромные, оскорбительные («Автор не знает …автор не понимает …автор не учитывает…»). Да, каждый автор чего-то не знает, что-то не понимает, не все можно учесть при подготовке ординарной статьи для ординарного журнала. Но какова роль журнала в профессиональной эволюции ученых? Отсекать, осаживать, проводить искусственный отбор между «своими» и «чужими»? Поощрять откровенное хамство анонимов?

Итак, с одной стороны, регулярные разгромные отповеди анонимных рецензентов, с другой – своеобразная научная смелость: едва ли можно найти статьи с критическим анализом концепций здравствующих авторитетных ученых. Установившиеся процедуры рецензирования в статусных журналах поощряют проведение заведомо слабых работ «своих» (в том числе, по проектам, поддерживаемых Российским научным фондом), с другой – демонстрируют явно пристрастное отношение к «чужим»; с одной – содействуют ускоренному проведению одних публикаций, с другой – необоснованной задержке других.

Еще один немаловажный аспект усиливающейся формализации. В последние года два по-

всеместными стали жесткие формальные требования: новизна текста – не менее 70 % (обращаю внимание – *текста*, не эвристики идей, подходов, технологий НИР, масштаба выводов); не менее 50 % – ссылок на публикации последних 5 лет (полагается, что самое важное в каждой области психологии свершилось за этот отрезок времени); не менее 30–50 % ссылок на авторов статей в данном журнале (каждый журнал – самый важный, именно в нем публикуют работы все ведущие специалисты?). Примечательно, что такие нормы вводятся не только в отношении статей в рейтинговые журналы, но и для кратких тезисов научных конференций. Даже если это меры против «РИНЦе-творчества», то едва ли можно их признать конструктивными. («Иные лекарства страшнее самих болезней», Сенека).

Еще один аспект формализации нашей жизни: в вузах и НИИ в «зачет» принимаются только работы, обозначенные как «Исследование выполненное в соответствии с Государственным заданием ...» или «Исследование поддержано грантом ...». Личная инициатива ученого – всегда важная, если не главная составляющая научного творчества, элиминируется.

4.2. Молодые ученые и эстафета знаний. Разрыв поколений ученых, образовавшийся в 1990–2000-х, стал нашей серьезной бедой и надолго. Оскорбительно низкая оплата труда преподавателей и научных сотрудников, платные аспирантура и соискательство – создают весьма туманные перспективы для молодежи, почти исключая саму возможность их активного, дерзкого и решительного вступления в профессию. В то же время молодые ученые (лица до 39 лет, которые физически уже могут иметь детей и внуков) в разных отношениях представляются как самая приоритетная профессиональная группа. После трех десятилетий небрежения наукой и прозябания ученых государство стало компенсировать грубые упущения расширением возрастного периода условно называемого «молодые». Например, в требованиях к проектам на конкурсы РНФ доля молодые членов ВТК должна оставлять не менее 50 % от общего состава, которым должна быть обеспечена выплата вознаграждения не менее 35 % лишь за то, что люди еще не достигли 40 лет. Для не достигших рубежа *«недоросль/взрослый»* организуют особые, с пониженной «планкой», научные конференции. Должно ли понимать всех молодых людей (то есть не достигших 40 лет) как лиц с «пониженной социальной ответственностью» при гиперответственности стареющих профессоров? (Напомню, полная юридическая ответственность человека в России наступает с 18 лет, а полная научная – с 40, как следует из периодизации жизни ученых).

В чем замысел создания тепличных условий для физически и социально зрелых людей? В продолжение 20 лет после окончания вуза можно жить расслаблено, безответственно за свою судьбу? Коллеги, согласитесь, звучит странно – «Молодой 39-летний *специалист*» (рабочий, инженер, музыкант, художник, поэт); в спорте 14–16-летние иногда побеждают на чемпионатах мира и Олимпийских Играх. А в науке, оказывается, «в 40 все только начинается» (но при таких темпах созревания в 50 все и закончится).

4.3. Дифференциация дисциплины и отношения ее частей. Естественный исторический процесс после становления дисциплинарного знания в XVIII в. – дифференциация дисциплин, – в перспективе должен «уравновешиваться» ориентацией на проблемы, а не только лишь на исторически выделенный «свой» предмет, расширение использования интегральных подходов, о чем с 1970-х годов говорят философы и методологи. Складывается впечатление, что в современной психологии стадия всех возможных видов интеграции пока еще где-то далеко за горизонтом. Для иллюстрации рассмотрим тенденции становления трех предметных областей.

Особая и показательная траектория эволюции российской *психотерапии* – де-факто ее стремительное с конца 1980-х становление и развитие, широкое вхождение в нашу жизнь. Во многом эти процессы стали следствием активного и небескорыстного участия зарубежных специалистов, прежде всего, из США. Назовем некоторые особенности этих «прививок»: весомая плата (в «конверте») от несколько десятков постоянных и случайных обучающихся и участников за каждый день (от 2 до 5) семинара часто повторяющихся циклов, представляющих едва ли не все сформированные на западе традиции и школы (гешталь-психология, НЛП, эриксонианский гипноз, клиенто-центрированная терапия, психодрама, трансактный анализ и др.). Другой важный аспект активного участия иностранцев – главное в психотерапии не в «теориях» (они крайне слабы), а в техниках работы, поддерживаемых высоким уровнем психомоторных умений и навыков, тренированной эмоциональной лабильностью, спецификой профессиональной картины мира (которые за время семинара не могут быть сформированы).

Но благодаря нашим «Левшам», их креативности и энергии (нередко и патриотизма, и подвижничества), появилось несколько признанных лидеров, позже предлагающих свои авторские модификации типовых вариантов «классики» психотерапии и даже свои оригинальные и сильные концепции – Ф. Е. Василюк, В. В. Макаров, А. А. Пилигин и др. Быстро и надежно вызрели несколько центров в Москве, Санкт-Петербурге, Новосибирске и других городах; эта сфера деятельности стала частью нашей культуры. Но при этом сохранялась обособленность направлений, школ; их лидерами периодически делались заявления об особом статусе этой сферы, до открытых демаршей практических психологов; пожалуй, наиболее известный – заявление о «схизисе академической и практической психологии» Ф. Е. Василюка (2003).

Итак, российские психотерапевты быстро «оперились», стали издавать свои авторские и переводные книги, упорно дистанцироваться от «академиков» и заявлять о своей самостоятельности. В настоящем ООО «Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига» объединяет 62 разных направления, представителей разных течений, имеющих своих лидеров. Представителей же академической психологии стремительная эволюция новой отрасли мало беспокоила, немногие из них серьезно размышляли об этом феномене – появлении в России «новой психологии» [Мазилов, 2015; Юревич, 2005; др.]. Мы чаще просто абстрагируемся от нового для нас течения («мы вас игнорируем и точка!»). Полагаю, можно еще долго спокойно относиться к тому, что наша Вселенная расширяется, что галактики разбегаются. Но едва ли оправданно равнодушно созерцать, что дисциплины, рожденные в лоне психологии, изучающие проявления психического у человека, не сближаются, а взаимно удаляются.

Психология спорта у нас активно развивалась в 1970–1980-х годах; были признанные лидеры; все ориентировались на труды наших ученых – «классиков» (Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др.). В начале 1990-х она «рассыпалась», активно продолжали работать лишь единицы – Г. Б. Горская, А. В. Родионов, В. К. Сафонов, В. Ф. Сопов и др. Изначально так складывалось, что при хорошем знании практики, при хорошо поставленной «полевой работе» теоретическая и методическая культура психологов здесь была не высока. Спортивные психологи как исследователи и практики активно работали с детскими и юношескими командами, с региональными, с молодежными и «взрослыми» сборными командами страны и ДСО (добровольных спортивных обществ); обязательным условием при подготовке диссертации было проведение формирующего психолого-педагогического эксперимента. В настоящее время при остающемся в целом невысоком теоретическом уровне НИР и НПР, при крайне ограниченных профессиональных взаимодействиях, спортивные психологи, представляющие несколько независимых центров, работают преимущественно как практики. Другой тревожный симптом – в своих публикациях они более ориентируются на зарубежные источники, нежели на фундаментальные работы российских ученых. Разрыв с отечественными научными традициями, разобщенность и конкуренция научных центров и персон, снижение государственного финансирования ведут к стагнации отрасли. (Это очень напоминает историю становления новых государств нашего ближнего зарубежья и невеселые метафоры, отражающие процессы, состояния и черты этого явления – «Прибалтийские вымираты» и т. п.)

Организационная психология (психология организационного развития) за рубежом с 1960–1970-х годов развивается в двух слабо взаимодействующих руслах – как научная и как прикладная дисциплина, так же и в России с конца 1980-х годов. Прикладная организационная психология своей особой «теории» не имеет, свое особое положение не манифестирует, просто заимствует все, что ей нужно из разных областей «большой психологии», включая концепции и техники разных версий психотерапии. Здесь нет декларированного расхождения с академической психологией, выраженный «схизис» проявляется в другом – в оплате труда «теоретиков» и «практиков».

Из трех рассмотренных нами сфер деятельности психологов–практиков, организационная психология – наиболее благополучная сфера, имеющая хорошие перспективы развития. С одной стороны, она органично включена в структуры вузов и НИИ, с другой – регулярно подпитывается разнообразной практикой. И есть специалисты, успешно сочетающие работу в двух амплуа – Л. Н. Аксеновская. Т. Ю. Базаоров, А. Н. Занковский, А. В. Карпов, М. В. Прохорова и др.

5. Стиль мышления, научные школы, парадигмы

5.1. Изучение новых феноменов при незыблемости авторитета старых теорий. В научных

публикациях критичный теоретико-методологический анализ «состояния вопроса» – большая редкость (несмотря на то, что такой раздел обязателен даже в кандидатских диссертациях). Он просто замещается перечислением множества фамилий, нередко – без хронологии, без выделения имен ученых, внесших наибольший вклад в разработку проблемы. Так, например, открытым вопросом психологии малых социальных групп назовем меру эвристичности концепций, предложенных в последние десятилетия. Представим оценку одного из ведущих специалистов – «многие теории не позволяют предположить существование каких-то пока не известных науке групповых явлений, исчерпали свои внутренние возможности и, соответственно, не получили дальнейшего развития» [Сидоренков, 2018, с. 37]. Добавим, что в периодически переиздаваемых трудах ведущих специалистов на протяжении нескольких десятилетий сохраняется та же классификация социальных групп, предложенная 30–50 лет назад [см. учебники: Г. М. Андреева, 1980 – 2005; Б. Д. Парыгин: 1969 – 2003; статьи зарубежных специалистов: H. Tajfel, 1974–2004; J. Turner, 1986–2012; др.].

Аналогична ситуация с проблематикой профессиональной карьеры [J. L. Holland, 1958–1997; D. E. Super, 1957–1992], психологии здоровья и ресурсов [Sh. E. Taylor, 1985–2015] и многих других – как знаки неизменности доминирующих в середине XX столетия парадигм (согласно Т. Куну). И можно считать исключением из правил, когда развитие НИР сопровождается разработкой методологии изучения уникального класса объектов. Если исходить из того, что фундаментальные научные теории создаются не в процессах возрастания фактографической базы дисциплины, а в процессах интеграции концептуального знания (то есть множества альтернативных концепций), то разработки частно-дисциплинарных средств решения задач, ориентированных на специфический класс таких задач, должно признать чрезвычайно ценными предпосылками качественного развития знания. Но подобные работы крайне редки (см. раздел 1.2.).

Кратко затронем проблему «личности в психологии» – хронологии изменения роли лидера и его научного наследия. С одной стороны, крупные ученые первоначально мощно раздвигают «горизонт видения», определяют новые цели и задачи, задают новые алгоритмы работы, формулируют основные положения своей концепции, с другой – в последующие 20–40 лет их энергично защищают. Объяснимо на уровне личности отдельного человека, что открывая новую тему, выделяя новые цели, в последующие десятилетия люди им же и следуют. Но ведь социальные организации именно для того и создаются, чтобы согласовывать, оптимизировать, интегрировать, компенсировать естественные ограничения и проявления «человеческого фактора», в науке, в том числе. И если сам крупный ученый, часто – Ученый, – и способен к объективному восприятию аргументации оппонентов, то его ученики и апологеты, встретив то или иной «инакомыслие», часто неистовствуют, защищая труды учителя. И так как научное наследие крупного ученого переживает своего творца, то со временем его последователи нередко выступают уже не столько продолжателями важных начинаний, сколько разрушителями науки. В нашей истории знаковыми были «Павловская» сессия Академии наук СССР и Академии медицинских наук СССР 1950-го г.; совещание по философским вопросам физиологии ВНД и психологии 1962-го г. [см.: Ильин, 2020; др.] и бесчисленное множество менее примечательных историй, запечатленных в деформированных судьбах людей науки.

Остается ли в науке новым все то, что было таковым 20–30–40–50 лет назад, сохраняет ли оно прежнюю теоретическую значимость? И каков нормальный цикл смены доминирующих парадигм, подходов, концепций в гуманитарной науке, обеспечивающий ее статус, в том числе – в психологии? Напомним, что ставшие «классическими», научные концепции в психологии создавались в середине XX столетия. Три типа рациональности – классическую, неклассическую, постнеклассическую, – философы стали различать лишь в конце столетия. Другими словами, психологи на протяжении столетия работали в логике классической рациональности и долго не знали, что они «говорят прозой» («Время – кожа, а не платье…», А. Кушнер), когда, например, в рассуждениях о сложных, саморегулирующихся и развивающихся системах было предпочтительно использовать другой понятийный аппарат.

5.2. Научно-исследовательская работа и системотворчество. В последнее десятилетие все чаще ключевым понятием диссертаций на соискание ученой степени доктора наук стало понятие «концепция» («Концепция АВС», «Концепция ВСД», «Концепция СДЕ» и т. п.). Другими словами, предметом квалификационной работы выступает уже не фрагмент проявления психического как данности, а фрагмент его авторского

видения соискателем высшей ученой степени. Замечу, что защита такой диссертации открывает соискателю все пути карьерного продвижения в научных и учебных организациях.

Сопряженной с концептуализмом выступает практика предложения авторской версии системного подхода, описания новой системы. После трех десятилетий священного трепета психологов перед понятием «система» (все объясняющим), прилежной трансляции положений ОТС (общей теории систем – *общей теории*, разрабатываемой преимущественно на моделях автоматов) и теории функциональных систем П. К. Анохина (разрабатываемой на моделях *организма животных и человека*) на описания *психических явлений*, психологи освоили алгоритм ее комбинаторики. Уже не только ученые 1-го эшелона, но и 2-го и 3-го активно представляют свои авторские системы. Лавина гетерогенных системных версий, экспликации психического как «системы» крайне редко встречает критические оценки [Зинченко, 2003; Карпов, 2015]. Заметим, что понятие «система», выступает по существу идеализацией, «идеальным теоретическим объектом» (по В. С. Степину, 2000). И такие конструкты – авторские версии психологических систем –могут иметь эвристический потенциал лишь при интеграции предлагаемых идеализаций в единой фундаментальной психологической теории, выступая ее компонентами. Как правило, попытки соотнесений авторской версии «системы» даже с ближайшими аналогами не предпринимаются, не обозначаются, не обсуждаются. Но если «система» – концепт, не проясняющий множество взаимосвязанных интра- и интерсистемных явлений как целостности, – он не служит развитию дисциплины. Если множество разных системных подходов и версий системы – лишь конгломерат, лишь авторская экспликация частного проявления психического без его согласования с окружением, со средой (то есть метасистемой); если системный подход представляет частную версию системы, подкрепленную крайне ограниченным эмпирическим материалом, он и она – «холостые выстрелы», едва ли что-то объясняющие и проясняющие.

Парадоксально, но никто из авторов психологических систем не презентует их как частные, специфические, отражающие лишь возможные описания отдельных объектов, точнее – одно из возможных. Обобщая, перефразируя известную метафору можно сказать: «Бедная, бедная психология. Сначала она...» обходилась без «систем», потом удовлетворялась механистическими схемами, а затем стала тонуть в них…

Заключение

Повторим то, с чего начиналось обсуждение темы – в многообразии процессов становления отечественной психологии различаются несколько аспектов, в каждом из которых проявляются как позитивные, так и негативные эффекты, формируя те или иные тенденции эволюции дисциплины. Но и в этой нелинейности, неоднозначности путей развития фрагментов социальной действительности могут быть, несомненно, позитивные, при всех возможных флуктуациях устойчивые позитивные явления, как правило, не случайные, а целенаправленно формируемые. Одно из них – своего рода естественный эксперимент, который проходит в Ярославле более пяти десятилетий, важным результатом которого стало появление Ярославской психологической школы. Здесь регулярно проводятся широкие, масштабные, последовательные циклы исследований с мощным методологическим сопровождением.

Это живой пример, где утвердились «необходимая и достаточная» мера консолидации и интеграции ученых и практиков, поддерживается широкий спектр научных тем и изучаемых моделей деятельности в связи с реальной практикой, где оптимально проводится ротация ученых разных поколений, где молодежь быстро входит в дело, включается в разные проекты и имеет заметные результаты. Можно полагать, что именно такое сочетание целенаправленно организуемых лидерами условий и способствует успешному развитию как отдельных ученых, так и научной школы в целом. Феномен Ярославской психологической школы может служить образом конструктивной эволюции научного сообщества даже в кризисных социальных ситуациях (в периоды «шоковой терапии», «текучей современности», «цивилизационного слома», «кризиса культуры», «культурного шока»).

Библиографический список

1. Василюк Ф. Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии, № 6, 1996, с. 25–40.

2. Зинченко В. П. Преходящие и вечные проблемы психологии // Труды Ярославского методологического семинара (методология психологии). Т. 1. / под ред. В. В. Новикова (гл. ред.), И. Н. Карицкого, В. В. Козлова, В. А. Мазилова. Ярославль : МАПН, 2003. С. 98–134.

3. Ильин Е. П. Психология и физиология: союз или конфронтация? Исторические очерки. Санкт-Петербург : Реноме, 2020. 578 с.

4. Карпов А. А. Теория и практика психологического анализа деятельности. Ярославль : Филигрань, 2021а. 316 с.

5. Карпов А. А. Филогенетическая эволюция психики : монография. В 2 т. Т. 2. Метасистемный подход. Ярославль : Филигрань, 2021б. 376 с.

6. Карпов А. А. Филогенетическая эволюция психики : монография. В 2 т. Т. 1. История и этапы. Ярославль : Филигрань, 2021в. 456 с.

7. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Т.1: Метасистемный подход. Москва : РАО, 2015. 546 с.

8. Карпов А. В. Понятие профессионально-негативных качеств личности / А. В. Карпов, А. В. Чемякина // 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. С. 158–162.

9. Карпов А. В. Специфика структурной организации метакогнитивных компонентов рефлексивности / А. В. Карпов, А. А. Карпов, А. В. Чемякина // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19. № 1. С. 127–142.

10. Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала. Москва : ПЕР СЭ, 2006. 688 с.

11. Кашапов М. М. Психология творческого мышления. Москва : ИНФРА-М, 2017. 436 с.

12. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 320 с.

13. Мазилов В. А. Теория и метод в психологии. Ярославль : МАПН, 1998. 359 с.

14. Мазилов В. А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 3. С. 87–96.

15. Мазилов В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.

16. Мазилов В. А. Предмет психологии. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 175 с.

17. Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Саратов : СГСЭУ, 2013. 322 с.

18. Поваренков Ю. П. Системогенез деятельности профессионала : монография / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко, А. Э. Цымбалюк. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. 162 с.

19. Слепко Ю. Н. Психология учебной деятельности школьника: Системогенетический подход / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко, А. Э. Цымбалюк. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. 263 с.

20. Сидоренков А. В. Психология малой группы: методология и теория. Москва : Юрайт, 2018. 185 с.

21. Степин В. С. Теоретическое знание. Москва : Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.

22. Толочек В. А. Психология труда. Санкт-Петербург : Питер, 2021а. 496 с.

23. Толочек В. А. Методы и методология полевых исследований: открытые вопросы. Ч. 1 // Ярославский педагогический вестник. 2021б. № 2 (119). С. 69–79.

24. Толочек В. А. Компетенции и профессиональные взаимодействия руководителей: открытые вопросы / В. А. Толочек, А. С. Машкова // Организационная психология. 2023. Т. 13. № 1. С. 181–202.

25. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва : Институт психологии РАН, 2013. 386 с.

26. Шадриков В. Д. Системогенез ментальных качеств человека. Москва : Институт психологии РАН, 2022. 287 с.

27. Цымбурский В. Л. Остров Россия. Геополитические и хронополитические работы. 1993–2006. Москва : РОССПЭН, 2007. 544 с

28. Юревич А. В. Психология и методология. Москва : Институт психологии РАН, 2005. 312 с.

Reference list

1. Vasiljuk F. E. Metodologicheskij smysl psihologicheskogo shizisa = Methodological meaning of psychological schism // Voprosy psihologii, № 6, 1996, s. 25–40.

2. Zinchenko V. P. Prehodjashhie i vechnye problemy psihologii = Transient and eternal problems of psychology //Trudy Jaroslavskogo metodologicheskogo seminara (metodologija psihologii). T. 1. / pod red. V. V. Novikova (gl. red.), I. N. Karickogo, V. V. Kozlova, V. A. Mazilova. Jaroslavl' : MAPN, 2003. S. 98–134.

3. Il'in E. P. Psihologija i fiziologija: sojuz ili konfrontacija? Istoricheskie ocherki = Psychology and physiology: union or confrontation? Historical essays. Sankt-Peterburg : Renome, 2020. 578 s.

4. Karpov A. A. Teorija i praktika psihologicheskogo analiza dejatel'nosti = Theory and practice of psychological analysis of activities. Jaroslavl' : Filigran', 2021a. 316 s.

5. Karpov A. A. Filogeneticheskaja jevoljucija psihiki = Phylogenetic evolution of the psyche : monografija. V 2 t. T. 2. Metasistemnyj podhod. Jaroslavl' : Filigran', 2021b. 376 s.

6. Karpov A. A. Filogeneticheskaja jevoljucija psihiki = Phylogenetic evolution of the psyche : monografija. V 2 t. T. 1. Istorija i jetapy. Jaroslavl' : Filigran', 2021v. 456 s.

7. Karpov A. V. Psihologija dejatel'nosti = Psychology of activity V 5 t. T.1: Metasistemnyj podhod. Moskva : RAO, 2015. 546 s.

8. Karpov A. V. Ponjatie professional'no-negativnyh kachestv lichnosti = The concept of professional-negative personality qualities / A. V. Karpov, A. V. Chemjakina // Jaroslavskaja psihologicheskaja shkola: istorija, sovremennost', perspektivy : sbornik materialov Vserossijskoj nauchnoj konferencii. JarGU, 8–

10 oktjabrja 2020 g. / otv. red. A. V. Karpov. Jaroslavl' : JarGU; Filigran', 2020. S. 158–162.

9. Karpov A. V. Specifika strukturnoj organizacii metakognitivnyh komponentov refleksivnosti = Specifics of structural organization of metacognitive components of reflexivity / A. V. Karpov, A. A. Karpov, A. V. Chemjakina // Rossijskij psihologicheskij zhurnal. 2022. T. 19. № 1. S. 127–142.

10. Kashapov M .M. Psihologija tvorcheskogo myshlenija professionala = The psychology of professional creative thinking. Moskva : PER SJe, 2006. 688 s.

11. Kashapov M. M. Psihologija tvorcheskogo myshlenija = The psychology of creative thinking. Moskva : INFRA-M, 2017. 436 s.

12. Kornilova T. V. Metodologicheskie osnovy psihologii = Methodological foundations of psychology / T. V. Kornilova, S. D. Smirnov Sankt-Peterburg : Piter, 2006. 320 s.

13. Mazilov V. A. Teorija i metod v psihologii = Theory and method in psychology Jaroslavl' : MAPN, 1998. 359 s.

14. Mazilov V. A. Psihologija akademicheskaja i prakticheskaja: Aktual'noe sosushhestvovanie i perspektivy = Academic and practical psychology: Relevant coexistence and perspectives // Psihologicheskij zhurnal. 2015. T. 36. № 3. S. 87–96.

15. Mazilov V. A. Metodologija psihologicheskoj nauki: istorija i sovremennost' = Methodology of psychological science: history and modernity. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2017. 419 c.

16. Mazilov V. A. Predmet psihologii = Subject of psychology Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. 175 s.

17. Povarenkov Ju. P. Problemy psihologii professional'nogo stanovlenija lichnosti = Problems of the psychology of professional personality formation. Saratov : SGSJeU, 2013. 322 s.

18. Povarenkov Ju. P. Sistemogenez dejatel'nosti professionala = Systemogenesis of professional activities : monografija / Ju. P. Povarenkov, Ju. N. Slepko, A. Je. Cymbaljuk. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2019. 162 s.

19. Slepko Ju. N. Psihologija uchebnoj dejatel'nosti shkol'nika: Sistemogeneticheskij podhod = Psychology of educational activities of a student: Systemogenetic approach / Ju. P. Povarenkov, Ju. N. Slepko, A. Je. Cymbaljuk. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2019. 263 s.

20. Sidorenkov A. V. Psihologija maloj gruppy: metodologija i teorija = Small group psychology: methodology and theory. Moskva : Jurajt, 2018. 185 s.

21. Stepin V. S. Teoreticheskoe znanie = Theoretical knowledge. Moskva : Progress-Tradicija, 2000. 744 s.

22. Tolochek V. A. Psihologija truda = Psychology of labor. Sankt-Peterburg : Piter, 2021a. 496 s.

23. Tolochek V. A. Metody i metodologija polevyh issledovanij: otkrytye voprosy = Field research methods and methodology: open questions. Ch. 1 // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021b. № 2 (119). S. 69–79.

24. Tolochek V. A. Kompetencii i professional'nye vzaimodejstvija rukovoditelej: otkrytye voprosy = Competencies and professional interactions of managers: open questions / V. A. Tolochek, A. S. Mashkova // Organizacionnaja psihologija. 2023. T. 13. № 1. S. 181–202.

25. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti cheloveka = Psychology of human activity. Moskva : Institut psihologii RAN, 2013. 386 s.

26. Shadrikov V. D. Sistemogenez mental'nyh kachestv cheloveka = Systemogenesis of human mental qualities. Moskva : Institut psihologii RAN, 2022. 287 s.

27. Cymburskij V. L. Ostrov Rossija. Geopoliticheskie i hronopoliticheskie raboty. 1993–2006 = Russia. Geopolitical and chronopolitical works. 1993–2006. Moskva : ROSSPJeN, 2007. 544 s

28. Jurevich A. V. Psihologija i metodologija = Psychology and methodology. Moskva : Institut psihologii RAN, 2005. 312 s.

Статья поступила в редакцию 16.09.2023; одобрена после рецензирования 26.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 16.09.2023; approved after reviewing 26.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Научная статья
УДК 159.923
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_112
EDN: NVGBMG

Обзор концепций вынужденной немобильности в современной зарубежной литературе

Сергей Владимирович Мостиков[1], Ольга Юрьевна Зотова[2]✉
[1]Кандидат психологических наук, доцент факультета социальной психологии, Гуманитарный университет. 620144, г. Екатеринбург, ул. Сурикова, д. 24а
[2]Доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, доцент, профессор кафедры социальной психологии, Гуманитарный университет. 620144, г. Екатеринбург, ул. Сурикова, д. 24а
[1]smostikov@ya.ru, https://orcid.org/0000-0002-6058-8462
[2]oiambusheva@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-5607-6317

Аннотация. Психологические исследования миграции традиционно фокусируются на изучении причин переезда и процесса аккультурации, вынося за скобки вопрос «почему, имея желание уехать и высокие шансы на успешную адаптацию, люди выбирают остаться»? Преодолеть недостаточную разработанность темы миграции призваны современные концепции немобильности, активно разрабатываемые за рубежом, но практически полностью отсутствующие в отечественной психологической литературе. Теории немобильности ставят под сомнение привычный для психологии и других социально-гуманитарных наук нарратив об оседлости человека, как изначальной данности. Вместо него предлагается парадигма, свободная от «преднайденности объекта» и включающая в себя в равной степени как мобильность, так и немобильность личности. Доминирующая фокусировка на мигрантах и мобильности видится утрированной по ряду причин: число немобильных всегда больше числа мигрантов; классические представления (Э. Г. Равенштайн и др.) о мобильности в ряде моментов противоречат современным тенденциям и т. д. Несмотря на декларируемую эпоху мультикультурализма и глобализма, доступность мобильности в наше время, в силу бюрократических сложностей, гораздо ниже, чем во времена Э. Г. Равенштайна. Анализируя доминирующий нарратив о мобильности, социальные психологи приходят к выводу, что тип мобильности определяется социальным положением личности: финансово обеспеченные граждане могут себе позволить удаленную работу за рубежом, гражданство в обмен на инвестиции и прочее. В то время как представителям низшего класса, миграция (особенно на большие расстояния или в экономически развитые страны) оказывается не всегда доступна финансово, они чаще выбирают беженство или нелегальную миграцию. Также в рамках концепции немобильности разрабатываются различные теоретические модели, включающие в себя сочетание психологических и социальных факторов. В связи с новизной и оригинальностью данного подхода в настоящее время идет активная разработка новых количественных и качественных методик исследования данной проблематики, где в качестве парадигмальной установки выступает равноудаленность как от мобильности, так и немобильности. Изучение психологических причин и характеристик личности немигрантов позволит выйти за рамки привычной исследовательской колеи и существенно обогатить понимание стоящих перед психологами задач.

Ключевые слова: немобильность; миграция; мобильность; миграционная активность населения; вынужденная немобильность

Для цитирования: Мостиков С. В., Зотова О. Ю. Обзор концепций вынужденной немобильности в современной зарубежной литературе // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 112-119. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_112. https://elibrary.ru/NVGBMG

Original article

Theoretical review of the concept of forced immobility in modern foreign literature

Sergei V. Mostikov[1], Olga Yu. Zotova[2]✉
[1]Candidate of psychological sciences, associate professor, department of social psychology, Humanitarian university. 620144, Yekaterinburg, Surikov st., 24a
[2]Doctor of psychological sciences, corresponding member of RAE, associate professor, professor of department of social psychology, Humanitarian university. 620144, Yekaterinburg, Surikov st., 24a

© Мостиков С. В., Зотова О. Ю., 2023

[1]smostikov@ya.ru, https://orcid.org/0000-0002-6058-8462
[2]oiambusheva@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-5607-6317

Abstract. Psychological studies of migration traditionally focus on the study of the reasons for moving and the process of acculturation, putting aside the question «why, having a desire to leave and a high chance for successful adaptation, do people choose to stay?» In order to overcome the insufficient development of the topic of migration, researchers call upon concepts of immobility, which are actively developed abroad, but almost completely absent in the national psychological literature. Theories of immobility cast doubt on the narrative that is familiar to psychology and other social sciences and the humanities about the sedentary nature of a person, as an initial given. Instead, a paradigm is proposed that is free from the «pre-foundness of the object» and includes equally both mobility and immobility of an individual. The dominant focus on migrants and mobility seems exaggerated for a number of reasons: the number of non-mobile people is always greater than the number of migrants; classical ideas (E. G. Ravenstein and others) about mobility contradict modern trends in a number of points, etc. Despite the declared era of multiculturalism and globalism, the availability of mobility in our time, due to bureaucratic difficulties, is much lower than in the days of E. G. Ravenstein. Analyzing the dominant narrative about mobility, social psychologists come to the conclusion that the type of mobility is determined by the social position of an individual: financially secure citizens can afford remote work abroad, citizenship in exchange for investments, and so on. While migration (especially over long distances or to economically developed countries) is not always financially affordable for members of the lower class, they more often choose refugee or illegal migration. Also, within the framework of the concept of immobility, various theoretical models are being developed, including a combination of psychological and social factors. Due to the novelty and originality of this approach, active methodological and empirical attempts are currently underway to develop new quantitative and qualitative methods for studying this issue, where the paradigm setting will be equidistance from both mobility and immobility. The study of the psychological causes and characteristics of the personality of non-migrants will allow us to go beyond the usual research track and significantly enrich the understanding of the tasks psychologists are facing.

Key words: immobility; migration; mobility; migration activity of the population; forced immobility

For citation: Mostikov S. V., Zotova O. Yu. Theoretical review of the concept of forced immobility in modern foreign literature. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (6): 112-119. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_112. https://elibrary.ru/NVGBMG

Введение

Вот уже порядка 150 лет (начиная с работ Э. Г. Равенштайна) большая часть психологических исследований миграционной активности населения традиционно фокусируется на изучении причин миграции, направлении мигрантопотоков, социально-психологических характеристиках мигрантов, а также исследует вопрос аккультурации и межкультурной коммуникации представителей различных этнических групп. Подобный угол обзора кажется вроде бы логичным: «миграционные исследования – должны заниматься миграцией», но подобный угол обзора задает преднайденность предмета и объекта исследования, в связи с чем утрачивается феноменологическая нейтральность и непредвзятость научно-исследовательского поиска. О важности точности формулировок предмета и объекта в процессе научно-исследовательского поиска неоднократно высказывались и многие отечественные исследователи, так В. А. Мазилов отмечает, что в «психологии проблема предмета обсуждалась постоянно» [Мазилов, 2022, с. 93].

Имеющиеся к настоящему времени классические и неклассические подходы в понимании мобильности склонны описывать реальность в рамках механистической картины мира: push-pull теории, баланса сил притяжения и отталкивания, величины миграционного потенциала и т. д. При этом, словосочетания «чемоданное настроение» и «утечка мозгов» стали едва ли не научными категориями. Доминирующий классический нарратив миграционных исследований продолжает видеть миграционную активность населения в категориях конца XIX века: воспринимается, как разумеющееся, что люди будут перемещаться из мест с низким уровнем дохода в места с высоким доходом, а центрами притяжения будут крупные мегаполисы. Тем не менее в настоящее время все более широко представлены формы миграционной активности, не укладывающиеся в ожидаемое миграционное поведение:

1. Граждане экономически развитых стран все чаще выбирают миграцию в страны с меньшим уровнем дохода (например, из США в Аргентину или страны Юго-Восточной Азии): получать заработную плату из США, работая удалено, и обеспечить себе более высокое качество жизни в экономически менее богатом регионе.

2. Граждане стран третьего мира, имея хорошие шансы на успешную миграцию, предпочитают оставаться «дома» и не уезжать [Schewel, 2015].

3. Отток жителей мегаполисов в экологически более чистые пригородные районы, хотя и менее развитые в экономическом смысле.

Эти примеры являются иллюстрациями, выпадающими из классических представлений социальной психологии и мигрантологии о поведении мигрантов, что свидетельствует, на наш взгляд, о недостаточной объяснительной силе традиционных миграционных теорий и необходимости разработки новых теоретико-методологических оснований. Классический подход выносит за скобки вопросы: «почему люди не переезжают и что их заставляет оставаться на месте, если потенциально они могут больше зарабатывать и жить более счастливо в других районах или странах?». Системное и последовательное игнорирование причин и последствий немобильности препятствует более объемному подходу в понимании мобильности. Согласно мировым данным международные мигранты составляют порядка 2–4 % населения Земли [United Nations, 2015; Zlotnik, 1999]; при этом объем внутренней миграции содержит дополнительно около 12 % [Bell, Charles-Edwards, 2013].

Методы исследования

Новым и достаточно интересным подходом к изучению мобильности выступает вынужденная немобильность (forced immobility), которая активно разрабатывается в зарубежной психологии и мигрантологии, но, к сожалению, слабо представлена в современных российских исследованиях. В рамках этой работы мы попытаемся дать теоретический обзор основных идей и представлений данного подхода. Несмотря на распространенность этой теории в современной иностранной литературе [Collyer, 2012; Gaibazzi, 2010; Gray, 2011; Mata-Codesal, 2015; Preece, 2018], в России, к сожалению, подобные работы мало известны специалистам. В связи с тем, что в настоящее время в отечественной психологической традиции нет общепринятого перевода «immobility» на русский язык мы решили остановиться на дословном переводе «немобильность», подразумевая под этим статичность, отсутствие миграционного движения и т. д.

Результаты исследования

Фокус только на движущих силах мобильности не позволяет сосредоточиться на уравновешивающих тенденциях, которые заставляют людей оставаться на месте, таким образом, невозможно объяснить, почему, несмотря на значительный разрыв в уровне и качестве жизни, мигрантопоток в экономически развитые страны остается сравнительно неизменным [Hammar, Tamas, 1997; Massey, 1999].

Дуглас Мэсси и его коллеги утверждают, что любое удовлетворительное теоретическое описание международной миграции должно содержать набор следующих основных элементов:

− характеристика и структура факторов, стимулирующих отток населения;

− характеристики и структура факторов, привлекающих население;

− специфика связей двух географических точек (социальные, культурные, экономические связи и проч.);

− мотивация и ценности людей, реагирующих на сочетание указанных элементов [Massey, 1999].

Мы полагаем, что одних этих элементов недостаточно для объяснения колебания величины мигрантопотока, следует учитывать структурные силы, которые удерживают личность как в точке исхода, так и в месте назначения, а также психологические реакции респондентов на эти элементы.

Немобильность можно рассматривать с двух позиций: как результат структурных ограничений способности мигрировать и (или) как отражение стремления остаться. Следует признать, что исследование немобильности достаточно сложно с практической и методологической точек зрения по ряду причин.

Во-первых, практически все опросы населения, переписи и прочие направлены на отслеживание поведения и намерений, а не на отсутствие желаний или невозможность их реализации (желание жить там, где живешь сейчас, воспринимается как априорное). Отсутствие измерительного аппарата немобильности (в психологии, социологии и смежных областях знания) объяснимо отчасти исследовательской новизной тематического поля. В специализированной литературе это понятие встречается лишь последние 10–15 лет; принципиально новой парадигмой – изучением «отсутствия действия» [Carling, Schewel, 2018].

Вторая фундаментальная проблема в плане изучения немобильности – это социально-экономический подход в понимании миграции,

когда (ретроспективно) изменения миграционных волн объясняются внешними обстоятельствами, а не интерпретацией этих внешних процессов в сознании индивида; доминирует экономцентристская парадигма в описании мобильности.

Третий момент – прямое отождествление мотива и деятельности (в данном случае мобильности) [Emirbayer, Mische, 1998]. Эта идея, в силу исторической преемственности, часто встречается и в отечественной традиции. Прямая редукция мотива к действию не может объяснить ряд феноменов (приведем наиболее частые):

− Почему часть мигрантов определяют свой переезд, как вынужденный (хотя они сознательно могли к нему готовиться в течение ряда лет), например, беженцы – «я не хотел уезжать, но был вынужден это сделать». В какой степени это добровольное или вынужденное (под влиянием внешних факторов) перемещение?

− Респонденты с «чемоданным настроением» на протяжении всей жизни, которые так никуда и не уезжают.

− Люди, имеющие высокие шансы на успешную аккультурацию за рубежом, имеющие желание уехать, но так и остающиеся на Родине. Ряд авторов [Gray, 2011; Hjälm, 2014; Mata-Codesal, 2018; Sheller, Urry, 2006] предлагают рассматривать отсутствие намерений и мотивов – как сознательный выбор и самоопределение, подтверждаемое на протяжении длительного времени.

Отметим, что исследование немобильности не означает отрицание, как четко сформулировали А. В. Карпов и его коллеги, важнейшего методического принципа «единства психики и деятельности, согласно которому она не только проявляется в деятельности, но и формируется в ней» [Карпов, 2023, с. 459].

Четвертый момент – следует отметить феномен «мобильности – как стиля жизни», который отмечается в зарубежных исследованиях, когда позитивный опыт первой мобильности позволяет перманентно находиться в поиске более выгодных и комфортных вариантов проживания, в литературе отмечается опыт наличия у человека 9 гражданств одновременно. Хотя, подобные прецеденты единичны, но сам факт ставит под сомнение привычные для нас критерии мобильности, немобильности, этнической и гражданской идентичности и, очевидно, требует пристального осмысления [Collyer, 2012; Hyndman, Giles, 2011; Van Hear, 2014]. Опыт немобильности применим не только к резидентам, но и к самим мигрантам: почему одни остаются жить в новой стране, вторые возвращаются, а третьи продолжают перемещаться дальше [Halfacree, Rivera, 2012; Mata-Codesal, 2018]?

Э. Стокдейл и Т. Хаартсен обращают внимание на негативный оценочный контекст в психологии по отношению к немобильным – «оставшиеся позади», «застрявшие» и проч. [Stockdale, Haartsen, 2018]. Одной из причин, по которой исследование немобильности находилось на периферии социально-психологических исследований, – это преобладание оседлых, антикочевых метанарративов о природе личности и общества, предполагаемых как единственная возможность существования цивилизации и культуры [Bakewell, 2008; De Haas, 2003; Malkki, 1992; Sheller, Urry, 2006]. Это находит отражение не только в ценностных установках, ожиданиях от других людей, но и в медицинском дискурсе: если человек много путешествует – у опытного психиатра есть подходящий термин, описывающий данный симптом в картине болезни, «дромомания», а если он всю жизнь прожил в одном городе и никуда не выезжал, то этот факт вопросов не вызывает. Метанарратив оседлости прочно вошел в наше мышление и задает определенную парадигму восприятия и оценки происходящих событий.

Несмотря на декларируемые глобализм, мультикультурализм и т. д., процесс миграционного перехода в настоящее время оказывается гораздо более забюрократизирован, чем во времена Э. Г. Равенштайна. Комфортная миграция оказывается не всеобщим доступным благом, а скорее уделом представителей высшего класса. Создаваемая иллюзия открытости границ и культурного разнообразия, скорее отражает социальную структуру общества, чем реальные равные возможности. З. Бауман считает, что возможность мигрировать стала желанным и мощным фактором расслоения в современном обществе, доступность комфортной миграции является одним из индикаторов принадлежности как минимум к среднему классу [Bauman, 1998]. Другие авторы, например, Й. Карлинг, подчеркивают, что число желающих мигрировать в разы больше уезжающих, соответственно, мы имеем дело не с эпохой мобильности, а скорее с эпохой «вынужденной неподвижности» [Carling, 2002]. В числовом значении гораздо больше представлена группа «желающих уехать, но остающихся на месте». Парадоксальным образом внимание больше обращено на сравнительно малочисленную группу мигран-

тов, а более многочисленная группа «желающих, но не уезжающих» остается вне фокуса рассмотрения. Новый альтернативный метанарратив кочевничества призван уравновесить доминирующую в психологии парадигму с фокусом на мигрантах, тем самым обогатить и расширить существующие модели немобильности, что очевидно, подразумевает создание новых исследовательских инструментов и способов фиксации неподвижности и т. п. Этот вектор рассмотрения поддерживают различные ученые [Glick Schiller, Salazar, 2013; Massey, 1994; Turner, 2007]. Так, Р. Шамир подвергает переосмыслению привычное понимание глобализации не как «растворение границ», а как «процесс закрытия, захвата и сдерживания» [Shamir, 2005].

Постмодернистский метанарратив об открытом обществе, эпохе мобильности и мультикультурализме оказывается на проверку еще одним индикатором социально-психологической сегрегации, когда граждане экономически развитых стран, а также представители высшего класса менее развитых в экономическом плане государств могут позволить себе и своим детям переезд, гражданство за инвестиции, пассивный или удаленный доход и прочее, в то время как представители низшего класса и граждане стран третьего мира вынуждены подаваться на беженство или использовать нелегальную миграцию. С этих позиций немобильность может рассматриваться как вынужденная – результат экономической сегрегации и расслоения [Faist, 2013]. Так Дж. Коэн, чтобы продемонстрировать связь уровня доступности социально-экономических ресурсов и решения остаться, различает три типа домохозяйств немигрантов (маргинальные, средние и успешные); полученные им выводы вполне логичны: «маргинальные» домохозяйства не в силах обеспечить свои ежедневные расходы, не говоря уже о том, чтобы позволить себе международную миграцию [Cohen, 2002].

Подобно тому, как существует достаточно большое число форм мобильности, научному сообществу еще предстоит выделить формы и подтипы немобильности [Mata-Codesal, 2015]. Но уже сейчас предлагаются различные концептуальные подходы немобильности, например, Й. Карлинг и К. Шевел предлагают двухосевую модель, где по шкале абсцисс мы имеем континуум стремлений («остаться – уехать»), а по оси ординат – «возможность – невозможность», такой подход, на наш взгляд, интегрирует социальные и психологические факторы миграционной немобильности [Carling, Schewel, 2018]. Миграция, как предположили ученые, требует того и другого, в то время как неподвижность возникает из-за отсутствия одного из них [Carling, Schewel, 2018]. Хотя в социальной психологии эти моменты являются не новыми [Woytinsky, Woytinsky, 1953], их связь с неподвижностью прослеживается впервые.

Дополняя существующие подходы в понимании немобильности у зарубежных авторов, мы предлагаем рассматривать этот феномен как сложное и многоуровневое понятие, изучение которого может быть плодотворным в рамках разрабатываемой нами отечественной модели уровней миграционного процесса [Перелыгина, 2020]:

− микроуровень (индивидуальные психологические особенности респондентов и т. д.);

− мезоуровень (семейная система, уровни дохода, образования и прочее);

− макроуровень (социально-политические, климатические, географические факторы и прочее).

Предлагаемый нами отечественный, многоуровневый подход к рассмотрению немобильности позволяет связать личность с более широким контекстом. На уровне домохозяйства индивидуальная миграция может быть неотъемлемой частью стратегии получения средств к существованию тем, кто остался [De Haas, 2010] и не планирует переезд.

Говоря о немобильности, необходимо отметить ряд общих положений, например, отмечается корреляция с такими факторами, как: возраст, срок оседлости («привязанность к месту») и социально-психологический капитал личности. Оказывает влияние также модель «ограниченной рациональности»: из-за ограниченности знаний (недостаточный опыт кросс-культурных коммуникаций) люди склонны выбирать «достаточно хорошие» альтернативы, а не наилучшие из всех доступных.

Заключение

Тема немобильности является сравнительно новым направлением в психологии миграции не только для российской науки, но и для мировой психологии в целом. В рамках данного подхода ставится под сомнение классический метанарратив об оседлости как изначальной характеристике личности. Предлагается смещение фокуса с исследования мигрантов на тех, кто остается и никуда не уезжает. В настоящее время немо-

бильность и доступность миграции в зарубежной литературе рассматриваются, прежде всего, как индикатор социальной стратификации как стран, так и общества. Представители высшего класса и граждане экономически развитых регионов имеют больше финансовых и технических возможностей для миграции, чем другие. В рамках отечественной психологической традиции мы предлагаем дополнить рассмотрение проблемы (не-мобильности многоуровневым подходом (микро, мезо- и макроуровень).

Библиографический список

1. Карпов А. В. Закономерности развития метакогнитивной регуляции информационной деятельности в процессе профессиональной подготовки / А. В. Карпов, Е. В. Карпова, А. В. Чемякина // Перспективы науки и образования. 2023. № 3 (63). С. 457–475.
2. Мазилов В. А. Научная психология в поисках своего предмета // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 89–104.
3. Перелыгина Е. Б. Психологическая безопасность как интегральный показатель формирования этнической идентичности в межнациональном взаимодействии россиян : монография / Е. Б. Перелыгина, А. И. Донцов, О. Ю. Зотова, Л. В. Тарасова, С. В. Мостиков, Е. Н. Сюткина, Н. А. Белоусова, О. С. Солодухина. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2020. 813 с.
4. Bakewell O. Keeping Them in Their Place: The Ambivalent Relationship between Development and Migration in Africa // Third World Quarterly. 2008. № 29 (7). P. 1341–1358. https://doi.org/10.1080/01436590802386492.
5. Bauman Z. Globalization: The Human Consequences. Cambridge : Polity Press, 1998. 136 p.
6. Bell M. Cross-National Comparisons of Internal Migration: An Update of Global Patterns and Trends: Technical Paper № 2013/1 / M. Bell, E. Charles-Edwards. New York : United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division, 2013. 36 p.
7. Carling J. Migration in the Age of Involuntary Immobility: Theoretical Reflections and Cape Verdean Experiences // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2002. № 28 (1). P. 5–42. https://doi.org/10.1080/13691830120103912.
8. Carling J. Revisiting Aspiration and Ability in International Migration / J. Carling, K. Schewel // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2018. № 44 (6). P. 945–963. https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1384146.
9. Cohen J. H. Migration and «Stay at Homes» in Rural Oaxaca, Mexico: Local Expression of Global Outcomes // Urban Anthropology and Studies of Cultural Systems and World Economic Development. 2002. № 31 (2). P. 231–259.
10. Collyer M. Critical Approaches to Transit Migration / M. Collyer, F. Düvell, H. De Haas // Population, Space and Place. 2012. № 18 (4). P. 407–414. https://doi.org/10.1002/psp.630.
11. De Haas H. Migration and Development in Southern Morocco: The Disparate Socio-Economic Impacts of out-Migration on the Todgha Oasis Valley. Nijmegen : Radboud University, 2003. 430 p.
12. De Haas H. Migration and Development: A Theoretical Perspective // International Migration Review. 2010. № 44 (1). P. 227–264. https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2009.0080.
13. Emirbayer M. What Is Agency? / M. Emirbayer, A. Mische // American Journal of Sociology. 1998. № 103 (4). P. 962–1023. https://doi.org/10.1086/231294.
14. Faist T. The Mobility Turn: A New Paradigm for the Social Sciences? // Ethnic and Racial Studies. 2013. № 36 (11). P. 1637–1644. https://doi.org/10.1080/01419870.2013.812229.
15. Gaibazzi P. Migration, Soninke Young Men and the Dynamics of Staying Behind (The Gambia). Doctoral dissertation. University of Milano-Bicocca, Milan, 2010. 290 p.
16. Glick Schiller N. Regimes of Mobility across the Globe / N. Glick Schiller, N. B. Salazar // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2013. № 39 (2). P. 183–200. https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.723253.
17. Gray B. Becoming Non-Migrant: Lives Worth Waiting For // Gender, Place & Culture. 2011. № 18 (3). P. 417–432. https://doi.org/10.1080/0966369X.2011.566403.
18. Halfacree K. H. Moving to the Countryside… and Staying: Lives Beyond Representations / K. H. Halfacree, M. J. Rivera // Sociologia Ruralis. 2012. № 52 (1). P. 92–114. https://doi.org/10.1111/j.1467-9523.2011.00556.x.
19. Hammar T. Why Do People Go or Stay? / T. Hammar, K. Tamas // International Migration, Immobility, and Development: Multidisciplinary Perspectives / eds. T. Hammar, G. Brochmann, K. Tamas, T. Faist. London : Routledge, 1997. P. 1–19.
20. Hjälm A. The «Stayers»: Dynamics of Lifelong Sedentary Behaviour in an Urban Context // Population, Space and Place. 2014. № 20 (6). P. 569–580. https://doi.org/10.1002/psp.1796.
21. Hyndman J. Waiting for What? The Feminization of Asylum in Protracted Situations / J. Hyndman, W. Giles // Gender, Place & Culture. 2011. № 18 (3). P. 361–379. https://doi.org/10.1080/0966369X.2011.566347.
22. International Migration Stock: The 2015 Revision / United Nations. New York : United Nations, 2015. 19 p.
23. Malkki L. National Geographic: The Rooting of Peoples and the Territorialization of National Identity among Scholars and Refugees // Cultural Anthropology. 1992. № 7 (1). P. 24–44.

24. Massey D. A Global Sense of Place // Space, Place and Gender. Minneapolist : University of Minnesota Press, 1994. P. 146–156.

25. Massey D. S. Worlds in Motion: Understanding International Migration at the End of the Millennium / D. S. Massey, J. Arango, G. Hugo, A. Kouaouci, A. Pellegrino, J. E. Taylor. Oxford : Clarendon Press; Oxford University Press, 1999. 362 p.

26. Mata-Codesal D. Is It Simpler to Leave or to Stay Put? Desired Immobility in a Mexican Village // Population, Space and Place. 2018. № 24 (4). Article e2127. https://doi.org/10.1002/psp.2127.

27. Mata-Codesal D. Ways of Staying Put in Ecuador: Social and Embodied Experiences of Mobility–Immobility Interactions // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2015. № 41 (14). P. 2274–2290. https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1053850.

28. Preece J. Immobility and Insecure Labour Markets: An Active Response to Precarious Employment // Urban Studies. 2018. № 55 (8). P. 1783–1799. https://doi.org/10.1177/0042098017736256.

29. Schewel K. Understanding the Aspiration to Stay: A Case Study of Young Adults in Senegal: Working Paper 107. Oxford : International Migration Institute, 2015. 37 p.

30. Shamir R. Without Borders? Notes on Globalization as a Mobility Regime // Sociological Theory. 2005. № 23 (2). P. 197–217. https://doi.org/10.1111/j.0735-2751.2005.00250.x.

31. Sheller M. The New Mobilities Paradigm / M. Sheller, J. Urry // Environment and Planning A. 2006. № 38 (2). P. 207–226. https://doi.org/10.1068/a37268.

32. Stockdale A. Editorial Introduction: Putting Rural Stayers in the Spotlight / A. Stockdale, T. Haartsen // Population, Space and Place. 2018. № 24 (4). Article e2124. https://doi.org/10.1002/psp.2124.

33. Turner B. S. The Enclave Society: Towards a Sociology of Immobility // European Journal of Social Theory. 2007. № 10 (2). P. 287–304. https://doi.org/10.1177/1368431007077807.

34. Van Hear N. Reconsidering Migration and Class // International Migration Review. 2014. № 48 (1). P. 100-121. https://doi.org/10.1111/imre.12139.

35. Woytinsky W. S. World Population and Production: Trends and Outlook / W. S. Woytinsky, E. S. Woytinsky. New York : The Twentieth Century Fund, 1953. 1268 p.

36. Zlotnik H. Trends of International Migration since 1965: What Existing Data Reveal // International Migration. 1999. № 37 (1). P. 21–61. https://doi.org/10.1111/1468-2435.00065.

Reference list

1. Karpov A. V. Zakonomernosti razvitija metakognitivnoj reguljacii informacionnoj dejatel'nosti v processe professional'noj podgotovki = Patterns of development of metacognitive regulation of information activities in the process of professional training / A. V. Karpov, E. V. Karpova, A. V. Chemjakina // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2023. № 3 (63). S. 457–475.

2. 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.

3. Perelygina E. B. Psihologicheskaja bezopasnost' kak integral'nyj pokazatel' formirovanija jetnicheskoj identichnosti v mezhnacional'nom vzaimodejstvii rossijan = Psychological security as an integral indicator of the formation of ethnic identity in the interethnic interaction of Russians : monografija / E. B. Perelygina, A. I. Doncov, O. Ju. Zotova, L. V. Tarasova, S. V. Mostikov, E. N. Sjutkina, N. A. Belousova, O. S. Soloduhina. Ekaterinburg : Gumanitarnyj universitet, 2020. 813 s.

4. Bakewell O. Keeping Them in Their Place: The Ambivalent Relationship between Development and Migration in Africa // Third World Quarterly. 2008. № 29 (7). P. 1341–1358. https://doi.org/10.1080/01436590802386492.

5. Bauman Z. Globalization: The Human Consequences. Cambridge : Polity Press, 1998. 136 p.

6. Bell M. Cross-National Comparisons of Internal Migration: An Update of Global Patterns and Trends: Technical Paper № 2013/1 / M. Bell, E. Charles-Edwards. New York : United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division, 2013. 36 p.

7. Carling J. Migration in the Age of Involuntary Immobility: Theoretical Reflections and Cape Verdean Experiences // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2002. № 28 (1). P. 5-42. https://doi.org/10.1080/13691830120103912.

8. Carling J. Revisiting Aspiration and Ability in International Migration / J. Carling, K. Schewel // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2018. № 44 (6). P. 945–963. https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1384146.

9. Cohen J. H. Migration and «Stay at Homes» in Rural Oaxaca, Mexico: Local Expression of Global Outcomes // Urban Anthropology and Studies of Cultural Systems and World Economic Development. 2002. № 31 (2). P. 231–259.

10. Collyer M. Critical Approaches to Transit Migration / M. Collyer, F. Düvell, H. De Haas // Population, Space and Place. 2012. № 18 (4). P. 407–414. https://doi.org/10.1002/psp.630.

11. De Haas H. Migration and Development in Southern Morocco: The Disparate Socio-Economic Impacts of out-Migration on the Todgha Oasis Valley. Nijmegen : Radboud University, 2003. 430 p.

12. De Haas H. Migration and Development: A Theoretical Perspective // International Migration Review. 2010. № 44 (1). P. 227–264. https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2009.0080.

13. Emirbayer M. What Is Agency? / M. Emirbayer, A. Mische // American Journal of Sociology. 1998. № 103 (4). P. 962–1023. https://doi.org/10.1086/231294.

14. Faist T. The Mobility Turn: A New Paradigm for the Social Sciences? // Ethnic and Racial Studies. 2013. № 36 (11). P. 1637–1644. https://doi.org/10.1080/01419870.2013.812229.

15. Gaibazzi P. Migration, Soninke Young Men and the Dynamics of Staying Behind (The Gambia). Doctoral dissertation. University of Milano-Bicocca, Milan, 2010. 290 p.

16. Glick Schiller N. Regimes of Mobility across the Globe / N. Glick Schiller, N. B. Salazar // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2013. № 39 (2). P. 183–200. https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.723253.

17. Gray B. Becoming Non-Migrant: Lives Worth Waiting For // Gender, Place & Culture. 2011. № 18 (3). P. 417–432. https://doi.org/10.1080/0966369X.2011.566403.

18. Halfacree K. H. Moving to the Countryside… and Staying: Lives Beyond Representations / K. H. Halfacree, M. J. Rivera // Sociologia Ruralis. 2012. № 52 (1). P. 92–114. https://doi.org/10.1111/j.1467-9523.2011.00556.x.

19. Hammar T. Why Do People Go or Stay? / T. Hammar, K. Tamas // International Migration, Immobility, and Development: Multidisciplinary Perspectives / eds. T. Hammar, G. Brochmann, K. Tamas, T. Faist. London : Routledge, 1997. P. 1–19.

20. Hjälm A. The «Stayers»: Dynamics of Lifelong Sedentary Behaviour in an Urban Context // Population, Space and Place. 2014. № 20 (6). P. 569–580. https://doi.org/10.1002/psp.1796.

21. Hyndman J. Waiting for What? The Feminization of Asylum in Protracted Situations / J. Hyndman, W. Giles // Gender, Place & Culture. 2011. № 18 (3). P. 361-379. https://doi.org/10.1080/0966369X.2011.566347.

22. International Migration Stock: The 2015 Revision / United Nations. New York : United Nations, 2015. 19 p.

23. Malkki L. National Geographic: The Rooting of Peoples and the Territorialization of National Identity among Scholars and Refugees // Cultural Anthropology. 1992. № 7 (1). P. 24–44.

24. Massey D. A Global Sense of Place // Space, Place and Gender. Minneapolist : University of Minnesota Press, 1994. P. 146–156.

25. Massey D. S. Worlds in Motion: Understanding International Migration at the End of the Millennium / D. S. Massey, J. Arango, G. Hugo, A. Kouaouci, A. Pellegrino, J. E. Taylor. Oxford : Clarendon Press; Oxford University Press, 1999. 362 p.

26. Mata-Codesal D. Is It Simpler to Leave or to Stay Put? Desired Immobility in a Mexican Village // Population, Space and Place. 2018. № 24 (4). Article e2127. https://doi.org/10.1002/psp.2127.

27. Mata-Codesal D. Ways of Staying Put in Ecuador: Social and Embodied Experiences of Mobility–Immobility Interactions // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2015. № 41 (14). P. 2274–2290. https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1053850.

28. Preece J. Immobility and Insecure Labour Markets: An Active Response to Precarious Employment // Urban Studies. 2018. № 55 (8). P. 1783–1799. https://doi.org/10.1177/004209801773625.

29. Schewel K. Understanding the Aspiration to Stay: A Case Study of Young Adults in Senegal: Working Paper 107. Oxford : International Migration Institute, 2015. 37 p.

30. Shamir R. Without Borders? Notes on Globalization as a Mobility Regime // Sociological Theory. 2005. № 23 (2). P. 197–217. https://doi.org/10.1111/j.0735-2751.2005.00250.x.

31. Sheller M. The New Mobilities Paradigm / M. Sheller, J. Urry // Environment and Planning A. 2006. № 38 (2). P. 207–226. https://doi.org/10.1068/a37268.

32. Stockdale A. Editorial Introduction: Putting Rural Stayers in the Spotlight / A. Stockdale, T. Haartsen // Population, Space and Place. 2018. № 24 (4). Article e2124. https://doi.org/10.1002/psp.2124.

33. Turner B. S. The Enclave Society: Towards a Sociology of Immobility // European Journal of Social Theory. 2007. № 10 (2). P. 287–304. https://doi.org/10.1177/1368431007077807.

34. Van Hear N. Reconsidering Migration and Class // International Migration Review. 2014. № 48 (1). P. 100-121. https://doi.org/10.1111/imre.12139.

35. Woytinsky W. S. World Population and Production: Trends and Outlook / W. S. Woytinsky, E. S. Woytinsky. New York : The Twentieth Century Fund, 1953. 1268 p.

36. Zlotnik H. Trends of International Migration since 1965: What Existing Data Reveal // International Migration. 1999. № 37 (1). P. 21–61. https://doi.org/10.1111/1468-2435.00065.

Статья поступила в редакцию 29.09.2023; одобрена после рецензирования 19.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 29.09.2023; approved after reviewing 19.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_120
EDN: MGBZRR

Ментальная регуляция положительных психических состояний в повседневных и напряжённых ситуациях учебной деятельности

Алла Владленовна Климанова
Ассистент кафедры общей психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет. 420021, Казань, ул. М. Межлаука, 1
alla@ukagroup.ru, https://orcid.org/0009-0008-1132-5552

Аннотация. Статья посвящена исследованию взаимоотношений ментальных структур и положительных психических состояний в регуляторном процессе на примере учебной деятельности. Рассмотрены повседневные ситуации (лекция, семинар), а также напряженная ситуация (экзамен) учебной деятельности. Цель исследования: выявить взаимосвязи положительных психических состояний и ментальных структур, куда включены система Я, рефлексивные, смысловые структуры; а также определить часто используемые способы саморегуляции положительных состояний. В исследовании приняли участие студенты высших учебных заведений гуманитарных и технических направлений в количестве 108 человек в возрасте от 18 до 25 лет. Для решения задач исследования были использованы следующие диагностические методики и авторские анкеты: «Оценка положительных психических состояний» (А. О. Прохоров, А. В. Климанова), методика Р. Пантелеева «Исследование самоотношения», «Уровень самооценки» П. Н. Фетискина, методика М. Рокича «Ценностные ориентации» и Д. А. Леонтьева «Тест смысложизненных ориентаций», методика В. Ю. Котлякова «Система жизненных смыслов», методика М. Гранта в адаптации А. В. Карпова «Уровень выраженности направленности рефлексии», методика А. О. Прохорова, А. В. Чернова «Диагностика рефлексивных процессов», авторская анкета «Саморегуляция положительных психических состояний студентов» А. О. Прохорова, А. В. Климановой. В качестве метода математической статистики использовался коэффициент корреляции Пирсона. В повседневной ситуации семинара и напряженной ситуации экзамена обнаружено большее количество тесных взаимосвязей между показателями, чем в повседневной ситуации лекции. Установлены ментальные структуры, которые актуализируются во всех учебных ситуациях учебной деятельности и взаимосвязаны с положительными психическими состояниями. Определены часто используемые способы саморегуляции положительных психических состояний. Результаты исследования могут быть использованы психологами, педагогами высших учебных заведений для мониторинга и регуляции положительных психических состояний студентов, а также при создании диагностических средств.

Ключевые слова: ментальная регуляция; положительные психические состояния; система Я; рефлексивные структуры; смысловые структуры; саморегуляция; учебная деятельность

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-18-00232, https://rscf.ru/project/23-18-00232/.

Для цитирования: Климанова А. В. Ментальная регуляция положительных психических состояний в повседневных и напряжённых ситуациях учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 120-131. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_120. https://elibrary.ru/MGBZRR

Original article

Mental regulation of positive mental states in everyday and stressful situations of educational activity

Alla V. Klimanova
Assistant of department of general psychology, Kazan (Volga) federal university. 420021, Kazan, M. Mezhlauk st., 1
alla@ukagroup.ru, https://orcid.org/0009-0008-1132-5552

Abstract. The article is devoted to the study of the relationship between mental structures and positive mental states in the regulatory process on the example of educational activity. Everyday situations (lecture, seminar) and stressful situation (exam) of educational activity are considered as situations. The purpose of the study is to identify the

© Климанова А. В., 2023

relationship of positive mental states and mental structures, which includes the system Self, reflexive, semantic structures and to determine frequently used methods of self-regulation of positive states. 108 students of universities in the humanities and technical areas aged 18 to 25 years old took part in the study. To solve the research problems, we used the following diagnostic methods and author's questionnaires: «Assessment of positive mental states» (A. O. Prokhorov, A. V. Klimanova), R. Panteleev's questionnaire «Research of self-attitude», P. N. Fetiskin «The Level of Self-Esteem», the method of M. Rokeach «Value Orientations» and D. A. Leontiev «Test of meaningful life orientations», V. Yu. Kotlyakov «The system of life meanings», the method of M. Grant in the adaptation of A. V. Karpov «The level of severity of the direction of reflection», A. O. Prokhorova, A. V. Chernov «Diagnostics of reflexive processes», the author's questionnaire «Self-regulation of positive mental states of students» A. O. Prokhorova, A. V. Klimanova. Pearson's correlation coefficient was used as a method of mathematical statistics. A greater number of close relationships between indicators were found in the situation of the seminar and the exam than in the situation of the lecture. Mental structures have been established that are actualized in all educational situations of educational activity and are interconnected with positive mental states. We have identified commonly used ways of self-regulating positive mental states. Psychologists, teachers of higher educational institutions to monitor and regulate the positive mental states of students and to create diagnostic tools, can use the results of the study.

Key words: mental regulation; positive mental states; self system; reflective structures; semantic structures; self-regulation

The study was supported by the Russian science foundation grant № 23-18-00232, https://rscf.ru/project/23-18-00232/

For citation: Klimanova A. V. Mental regulation of positive mental states in everyday and stressful situations of educational activity. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (6): 120-131. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_120. https://elibrary.ru/MGBZRR

Введение

В общей психологии изучение психических состояний человека закономерно приводит исследователя к проблеме их регуляции. Регуляция психических состояний является одним из популярных практикоориентированных направлений психологической науки. Статья посвящена результатам исследования взаимоотношений ментальных структур, участвующих в регуляции состояний, с положительными психическими состояниями на примере повседневной и напряженной ситуации учебной деятельности. В настоящий момент в отечественной психологии учеными исследована саморегуляция функциональных состояний (Л. Г. Дикая, А. Б. Леонова) [Дикая, 2022; Леонова, 2020], отмечена роль ментальных структур в регуляторном процессе (Б. А. Гунзунова, А. О. Прохоров) [Гунзунова, 2012; Прохоров, 2022], создана модель осознанной саморегуляции (Б.В. Зейгарник, О. А. Конопкин) [Зейгарник, Конопкин, 1989], предложена концепция ментального опыта в регуляции психических состояний (М. А. Холодная) [Холодная, 2020], изучена смысловая и рефлексивная регуляции психических состояний (А. О. Прохоров, А. В. Чернов, М. Г. Юсупов) [Прохоров, 2019; Чернов, 2022; Юсупов, 2009]. При исследовании регуляции психических состояний, также были изучены ментальные структуры: смысловые структуры в ментальной регуляции психических состояний (В. С. Калинин, А. В. Чернов) [Калинин, Чернов, 2022], выявлены рефлексивные структуры (А. О. Прохоров, А. В. Чернов) [Прохоров, Чернов, 2019], отмечено переживание в структуре ментальной регуляции состояний (Л. Р. Фахрутдинова) [Фахрутдинова, 2018], определены репрезентации психических состояний в регуляторном процессе (А О. Прохоров) [Прохоров, 2022], система Я (М. Е. Валиуллина, М. И. Карташева, А. О. Прохоров) [Валиуллина, 2020; Карташева, 2022; Прохоров, 2020].

Говоря о положительных психических состояниях, также стоит отметить их фрагментарное упоминание в отечественной и зарубежной литературе. Понятие положительных психических состояний в отечественной психологии эквивалентно понятию положительно окрашенного состояния (Н. Д. Левитов). В отечественной литературе описаны интенсивность, модальность и уровень психической активности положительных психических состояний (А. О. Прохоров) [Прохоров, 2016], исследована роль положительно окрашенных познавательных состояний во время учебной деятельности (М. Г. Юсупов, А. В. Чернов) [Юсупов, Чернов, 2016], были предприняты попытки исследования положительно окрашенных функциональных состояний (Е. П. Ильин) [Ильин, 2005], описана взаимосвязь положитель-

ных психических состояний со свойствами личности [Климанова, 2023], исследовано их проявление в жизнедеятельности субъекта [Климанова, 2021]. Зарубежными авторами исследовано переживание положительных состояний в жизнедеятельности субъекта (Leu J., Wang J., Koo K.) [Leu , Wang , Koo, 2011], ходе труда (Diener E., Thapa S., Tay L) [Diener, Thapa, Tay, 2020], установлено влияние положительных психических состояний на регулирование эмоций (Tugade M. M., Fredrickson B. L.) [Tugade, 2022; Fredrickson, 2009] исследована роль положительных состояний в напряженной ситуации стресса (Folkman S) [Folkman, 2008], описана роль влияния положительных психических состояний (веселье, привязанность, благоговение и др) на процесс формирования убеждений (V Griskevicius, MN Shiota, SL Neufeld) [Griskevicius, Shiota, Neufeld, 2010], отмечено влияние на процесс принятия решений (R. J. Kwortnik Jr , W. T. Ross Jr) [Kwortnik, Ross, 2007]. Однако данный класс психических состояний остается не до конца изученным, открыт вопрос о механизмах регуляции положительных психических состояний. Таким образом, вышеперечисленные теоретические исследования механизмов ментальной регуляции психических состояний свидетельствуют о ключевой роли структур сознания в регуляторном процессе, а лишь фрагментарное упоминание положительных психических состояний в отечественной и зарубежной литературе требует тщательного их изучения. Цель исследования – выявить взаимосвязи положительных психических состояний и ментальных структур, а также определить часто используемые способы саморегуляции положительных психических состояний.

Методика проведения исследования

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что существуют взаимосвязи положительных психических состояний и ментальных структур, как и в повседневных ситуациях, так и в напряженной ситуации учебной деятельности. Лекция и семинар рассматриваются в качестве повседневной ситуации, а экзамен в качестве напряженной ситуации учебной деятельности. В исследовании приняли участие студенты вузов гуманитарных и технических направлений в количестве 108 человек в возрасте от 18 до 25 лет (54 девушки, 54 юношей). Студентам были заранее даны инструкции к диагностическим методикам и авторской анкете, были даны бланки заполнения ответов. Испытуемые были предупреждены, что ответы будут использованы в обобщенном виде, также была гарантирована анонимность. Исследования проводились во время лекционных, семинарских занятий, во время экзамена (занятия велись по профильным предметам, соответствующим специальности студентов), а именно в типичных условиях и ситуации учебной деятельности. В середине лекционных и семинарских занятий в одно и то же время, в период активного включения в процесс обучения студентам предлагалось принять участие в исследовании. Во время экзамена исследование проходило после получения студентами экзаменационных вопросов. Им предлагалось на время отложить билет. Для выявления взаимосвязей между положительными психическими состояниями и ментальными структурами (система Я, рефлексивные, смысловые структуры) в повседневных и напряженных ситуациях учебной деятельности были взяты ранее установленные часто встречающиеся положительные психические состояния (готовность, оживленность, инсайт, заинтересованность, бодрость) в разных учебных ситуациях (лекция, семинар, экзамен) [Климанова, 2022]. Были использованы следующие методики и авторские анкеты: «Оценка положительных психических состояний» (А. О. Прохоров, А. В. Климанова), уточняющая часто переживаемые положительные психические состояния в учебной деятельности. Для диагностики компонентов системы Я использовалась методика Р. Пантелеева «Методика исследования самоотношения», П. Н. Фетискина «Уровень самооценки»; для измерения ценностно-смысловых структур использовались методики М. Рокича «Ценностные ориентации» и Д. А. Леонтьева «Тест смысложизненных ориентаций», методика В. Ю. Котлякова «Система жизненных смыслов»; для исследования рефлексивных структур сознания – «Методика уровня выраженности направленности рефлексии» М. Гранта в адаптации А. В. Карпова, методика «Диагностика рефлексивных процессов» А. О. Прохорова, А. В. Чернова. Для оценки наиболее используемых способов продления положительных психических состояний использовалась анкета «Саморегуляция положительных психических состояний студентов» А. О. Прохорова, А. В. Климановой.

В качестве метода математической статистики использовался r-критерий Пирсона. Для статистической обработки данных использовался программный пакет IBM SPSS Statistics v.23.

Результаты исследования

Для определения характера связей между положительными психическими состояниями и ментальными структурами был проведен корреляционный анализ. Представлены результаты корреляционного анализа, включающие положительные состояния, параметры которых показали статистически значимые корреляции с ментальными структурами на уровне значимости $p \leq 0{,}01$ и $p \leq 0{,}05$. Данные взаимосвязи были рассмотрены в трех учебных ситуациях: лекция, семинар, экзамен. Обратимся к основным результатам корреляционного анализа и рассмотрим их на рисунках 1–3. Рассмотрим корреляции положительных психических состояний и ментальных структур студентов в ситуации лекции.

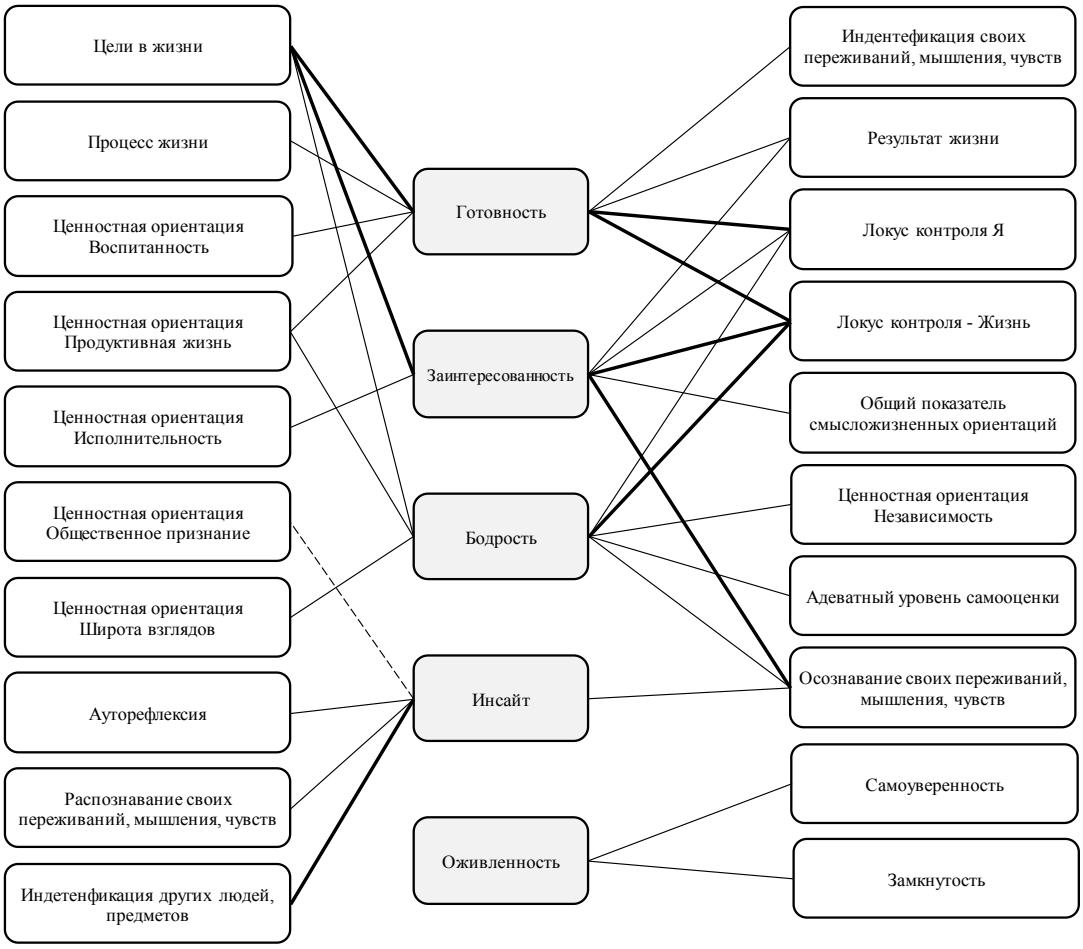

Рис. 1. Корреляции положительных психических состояний и ментальной структуры студентов в ситуации лекции

Обратимся к рисунку 1: обобщая полученные результаты, можно выделить ментальные структуры, параметры которых сходным образом связаны с переживаемыми положительными психическими состояниями (готовность, инсайт, заинтересованность, бодрость, оживленность) на лекции. В повседневной ситуации лекции были отмечены взаимосвязи положительных психических состояний с компонентами системы Я (адекватный уровень самооценки, замкнутость, самоуверенность), с компонентами смысловых структур (цели в жизни, процесс жизни, результат жизни, локус контроля Я, локус контроля жизнь, воспитанность, продуктивная жизнь, исполнительность, общественное признание, широта взглядов, независимость), рефлексивных структур (аутерефлексия, распознавание, идентификация, осознавание своих переживаний, мышления, чувств, идентификация других людей, чужих мыслей и чувств).

Рассмотрим корреляции положительных психических состояний и ментальной структуры в ситуации семинара.

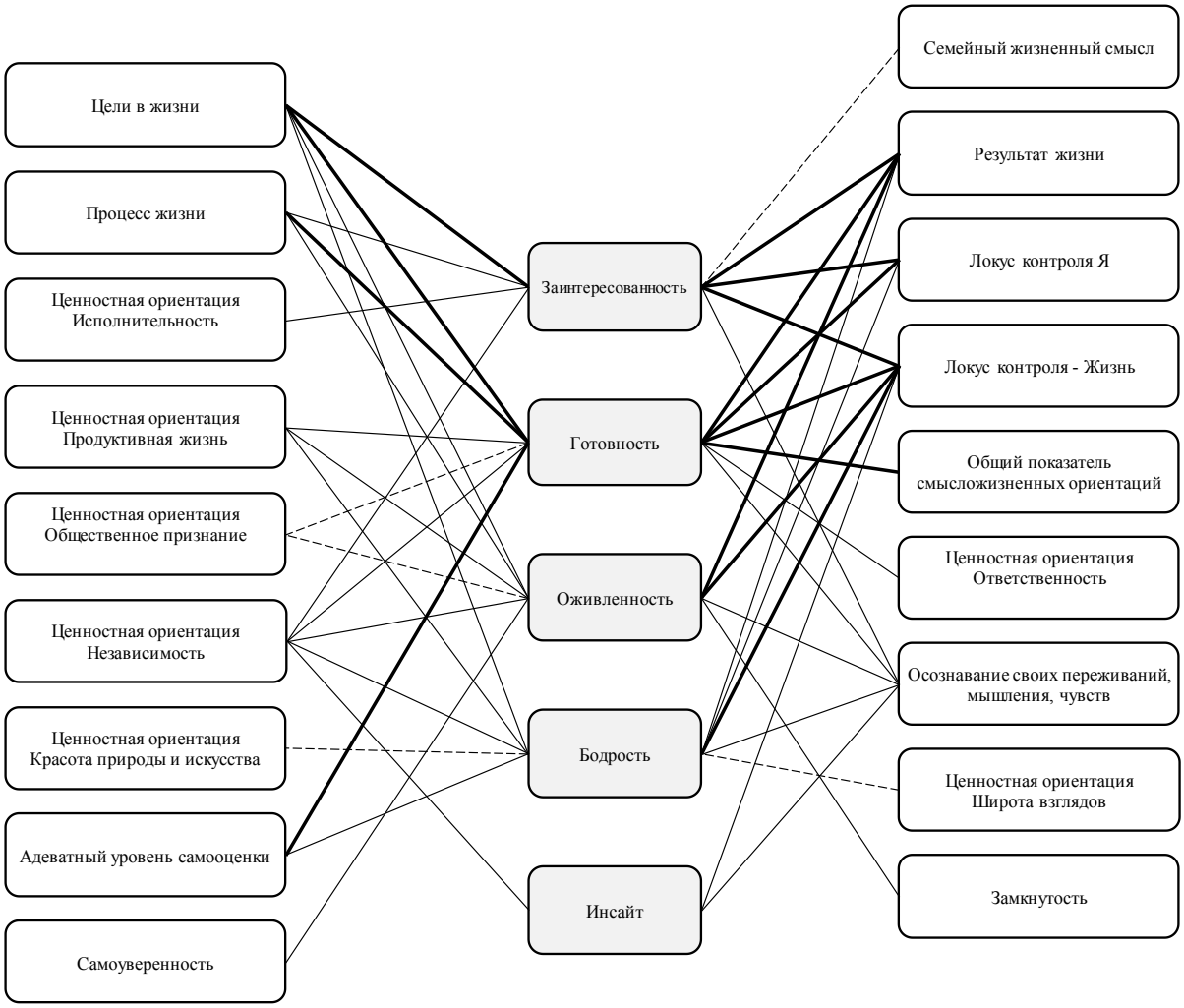

Рис. 2. Корреляции положительных психических состояний и ментальной структуры в ситуации семинара

Обратимся к рисунку 2, обобщая полученные результаты, можно выделить ментальные структуры, параметры которых сходным образом связаны с переживаемыми положительными психическими состояниями (готовность, инсайт, заинтересованность, бодрость, оживленность) на семинаре. В повседневной ситуации семинара были отмечены взаимосвязи положительных психических состояний с компонентами системы Я (адекватный уровень самооценки, замкнутость, самоуверенность), с компонентами смысловых структур (цели в жизни, процесс жизни, результат жизни, локус контроля Я, локус контроля жизнь, продуктивная жизнь, исполнительность, общественное признание, широта взглядов, независимость, красота природы и искусства, семейный жизненный смысл, ответственность), рефлексивных структур (осознавание своих переживаний, мышления, чувств).

Рассмотрим корреляции положительных психических состояний и ментальных структур в ситуации экзамена.

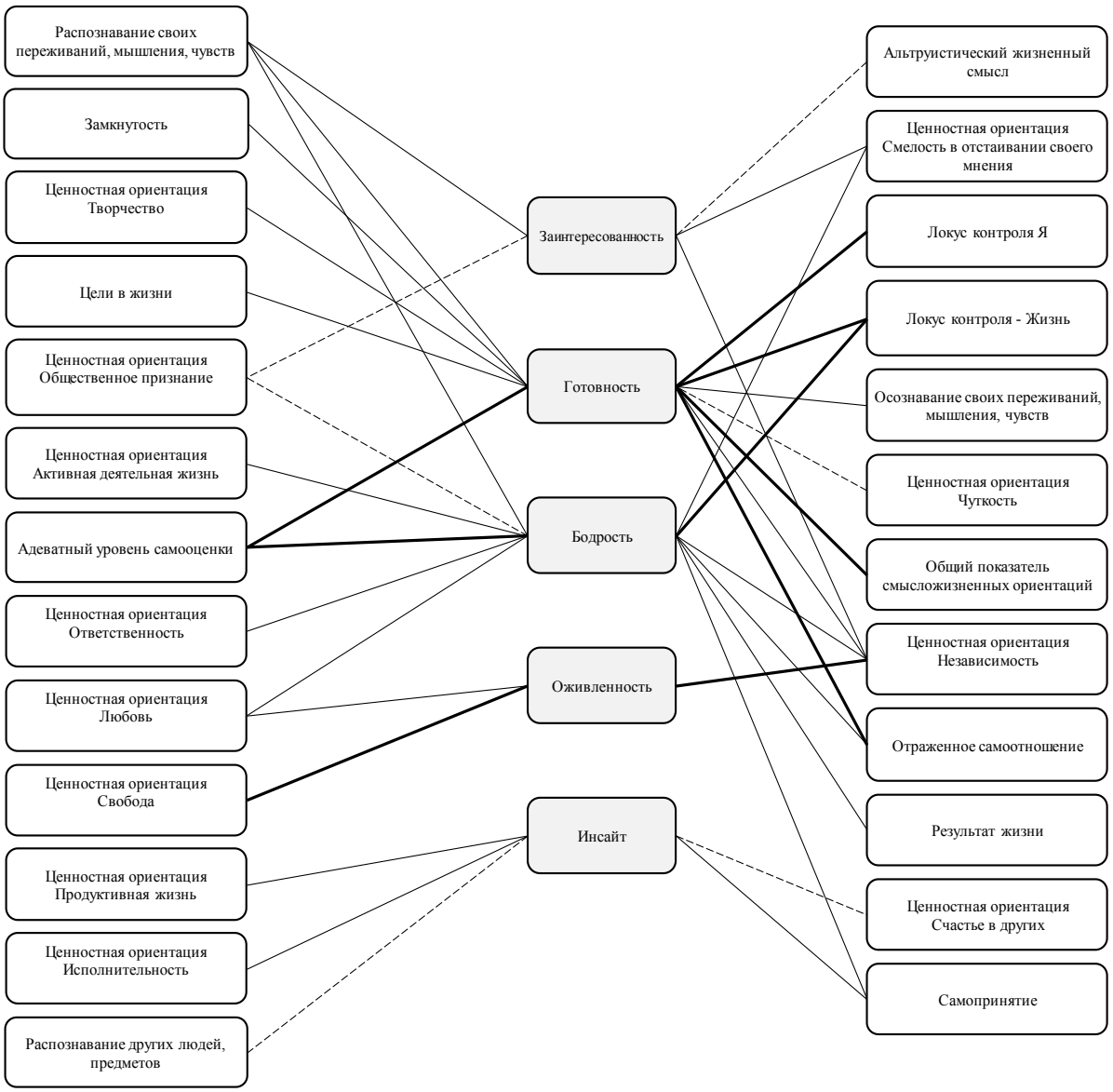

Рис. 3. Корреляции положительных психических состояний и ментальной структуры в ситуации экзамена

Обратимся к рисунку 3: обобщая полученные результаты, можно выделить ментальные структуры, параметры которых сходным образом связаны с переживаемыми положительными психическими состояниями (готовность, инсайт, заинтересованность, бодрость, оживленность) на экзамене. В повседневной ситуации семинара были отмечены взаимосвязи положительных психических состояний с компонентами системы Я (адекватный уровень самооценки, самопринятие, замкнутость, отраженное самоотношение), с компонентами смысловых структур (цели в жизни, результат жизни, локус контроля Я, локус контроля жизнь, продуктивная жизнь, общественное признание, независимость, творчество, активная деятельная жизнь, ответственность, любовь, свобода, исполнительность, альтруистический жизненный смысл, смелость в отстаивании своего мнения, чуткость, счастье в других), рефлексивных структур (распознавание, осознавание своих переживаний, мышления, чувств, распознавание других переживаний, мышления, чувств).

Таким образом, выявлена ситуационная обусловленность ментальной регуляции положительных психических состояний студентов. Чем больше студенты переживают такие положительные психические состояния, как готовность, инсайт, заинтересованность, бодрость, оживленность в ходе учебной деятельности, тем выше уровень проявления компонентов системы Я (самооценка, замкнутость), которая проявляется

в адекватном уровне самооценки студентов, избирательном отношении к себе. Чем больше студенты переживают положительные психические состояния, тем выше уровень проявления компонентов смысловых структур (исполнительность, продуктивная жизнь, общественное признание, независимость, цели в жизни, результат жизни, локус контроля Я, локус контроля жизнь), что проявляется в полном использовании своих возможностей, дисциплинированности студентов, в способности действовать самостоятельно, решительно, в сознательном контроле за своими действиями, что способствует личной ответственности студента за реализацию поставленных целей, направленных на перспективу освоения профессии. Чем больше студенты переживают положительные психические состояния, тем выше уровень проявления компонентов рефлексивных структур сознания (осознавание своих переживаний, мышления, чувств), выражающийся в понимании и доведении до сознания воспринимаемой информации.

Для определения наиболее часто встречаемых способов продления положительных психических состояний в ходе учебной деятельности использовался анкетный опрос «Саморегуляция положительных психический состояний студентов» А. О. Прохорова, А. В. Климановой, где студентам предлагалось ответить на вопросы о способах саморегуляции (продления) положительных психических состояний в ходе учебной деятельности. Под саморегуляцией положительных психических состояний мы понимаем увеличение их длительности, интенсивности, качества. Анализ особенностей саморегуляции студентов позволил выделить 28 разных способов и приемов. Несмотря на такое разнообразие, чаще всего студенты применяют несколько относительно простых способов. Рассмотрим способы саморегуляции положительных психических состояний в ситуации лекции.

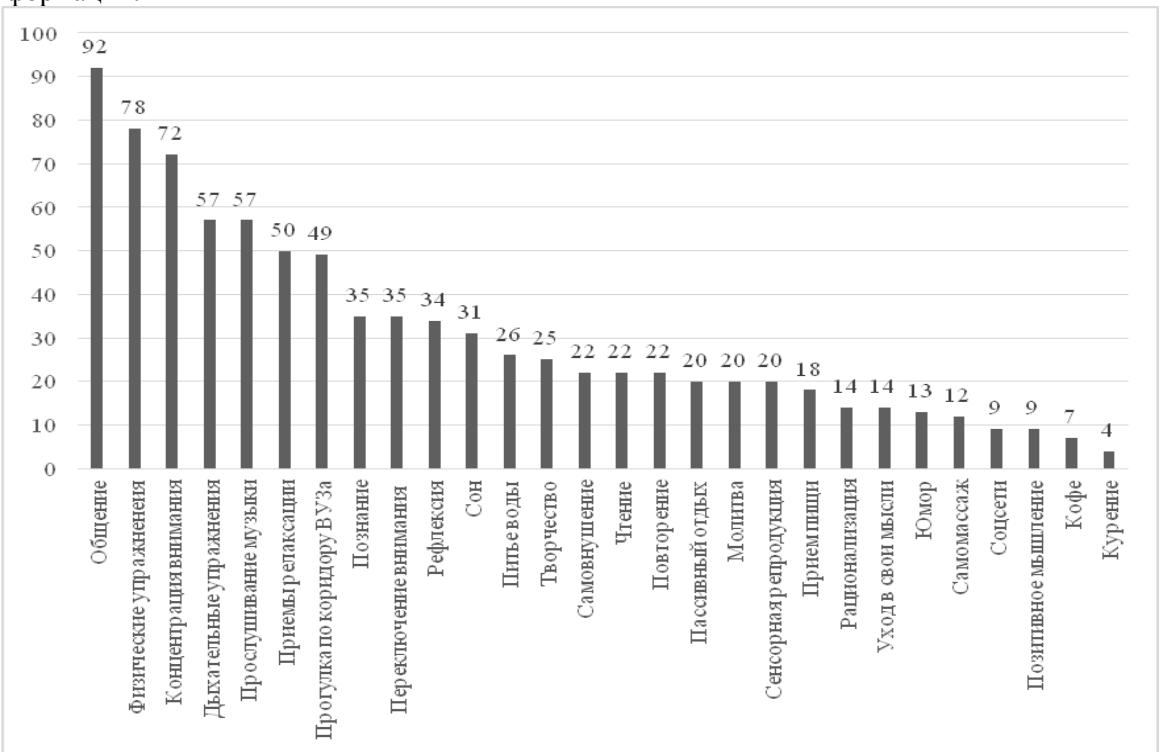

Рис. 4. Способы саморегуляции положительных психических состояний в повседневной ситуации (лекция)

В условиях лекции наиболее часто используемый способ регуляции положительных психических состояний – общение (85 %), в процессе которого студент высказывается, делится своими мыслями, информацией, впечатлениями от услышанного лекционного материала. Следующий по распространенности способ – физические упражнения (72 %), под которыми понимается совокупность движений, таких как наклоны головы, гимнастика для глаз, разминка шейного отдела, плечевого пояса. Концентрация внимания (66 %), характеризующаяся удержанием фокуса на лекционном материале, стоит на третьем месте по частоте использования в регуляции положительных состояний.

Рассмотрим способы саморегуляции положительных психических состояний в ситуации семинара.

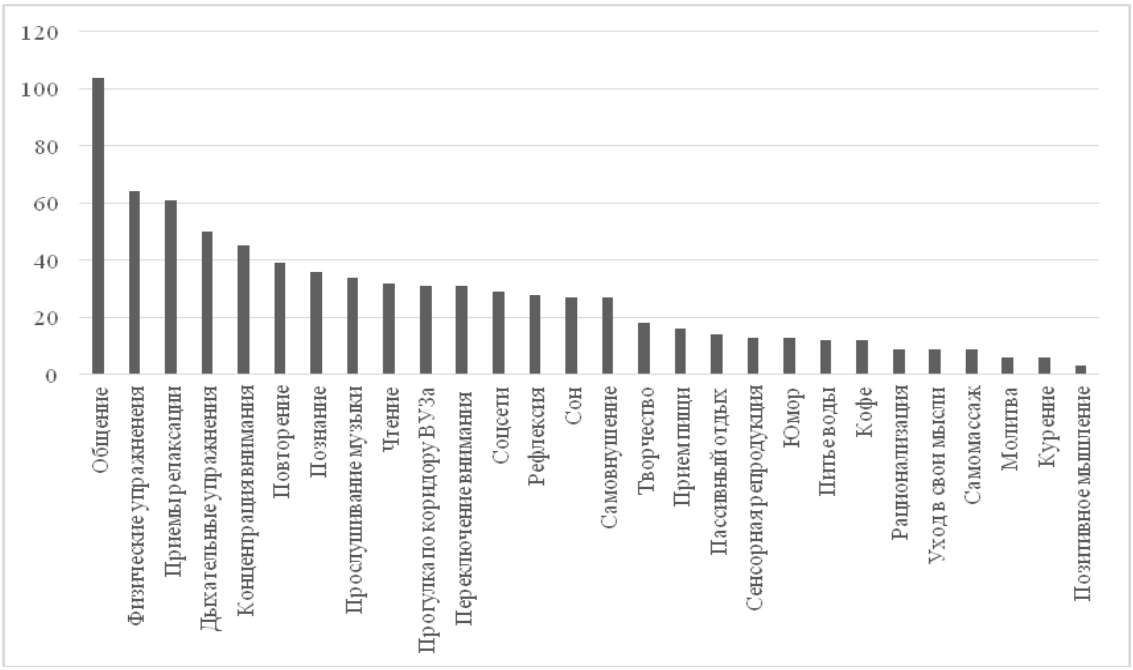

Рис. 5. Способы саморегуляции положительных психических состояний в повседневной ситуации (семинар)

В условиях семинара наиболее часто используемый способ регуляции положительных психических состояний – общение (96%) в процессе которого студенты обмениваются впечатлениями от семинарских докладов. Следующий по распространенности способ – физические упражнения (59%). Приемы релаксации (56%) стоят на третьем месте по частоте использования в регуляции положительных состояний на семинаре. Студенты отмечают, что в ходе семинара используют дыхательные техники, техники мышечной релаксации.

Рассмотрим способы саморегуляции положительных психических состояний в ситуации экзамена.

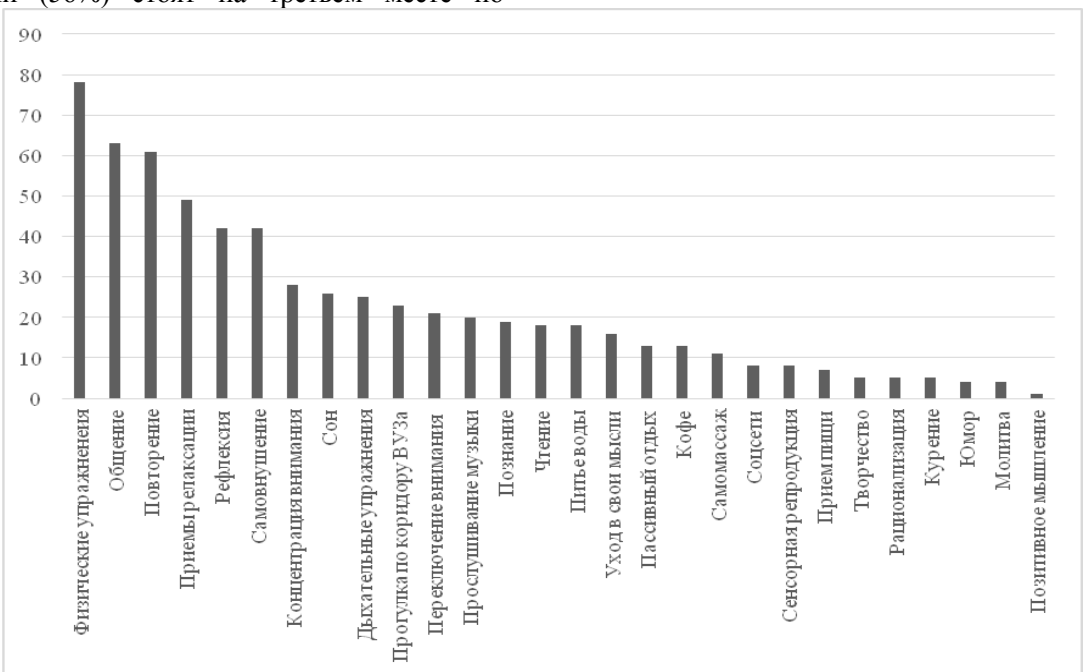

Рис 6. Способы саморегуляции положительных психических состояний в напряжённой ситуации (экзамен)

В ситуации экзамена наиболее часто используемый способ регуляции положительных психических состояний – физические упражнения (72 %). Студенты указывали в своих ответах, что перед экзаменом осуществляют потягивания, приседания, круговые вращения головой, вращательные движения кистями, что помогает им снизить напряжение в теле. Следующий по распространенности способ – общение (58 %) в процессе которого происходит освобождение от тягостных тревог, переживаний. Повторение (56 %), характеризующееся мысленным воспроизведением ответа на экзаменационный вопрос, стоит на третьем месте по частоте использования в регуляции положительных состояний на экзамене.

Обсуждение результатов

Таким образом, полученные результаты подтверждают значимую роль структур сознания (рефлексивных, смысловых, системы Я) в регуляции психических состояний студентов (А. О. Прохоров, 2021). Наибольший интерес для исследования взаимосвязи ментальных структур с положительными психическими состояниями представляют семинар и экзамен. В повседневной ситуации семинара и напряженной ситуации экзамена обнаружено большее количество тесных взаимосвязей между показателями, чем в повседневной ситуации лекции. Выявленная закономерность показывает, что напряженность формы обучения выступает значимым фактором в регуляции психических состояний. Результаты исследования также согласуются с работами М. И. Карташевой (2022), где показана роль системы Я в структуре ментальной регуляции психических состояний учебной деятельности студентов.

Проанализировав полученные результаты корреляционного анализа положительных психических состояний и ментальных структур в разных учебных ситуациях, можно отметить следующие ментальные структуры, которые актуализируются во всех учебных ситуациях учебной деятельности. Как в повседневной, так и в напряженной ситуации учебной деятельности были отмечены взаимосвязи положительных психических состояний с компонентами системы Я (адекватный уровень самооценки, замкнутость), с компонентами смысловых структур (исполнительность, продуктивная жизнь, общественное признание, независимость, цели в жизни, результат жизни, локус контроля Я, локус контроля жизнь), с компонентами рефлексивных структур сознания (осознавание своих переживаний, мышления, чувств).

Во всех ситуациях учебной деятельности в качестве способов продления положительных психических состояний студенты используют общение и физические упражнения, что является осознанным способом саморегуляции.

Таким образом, под ментальной регуляцией понимается взаимосвязь структур сознания и состояний, в которых показано влияние структур сознания на их характеристики. Данное влияние может быть большим и меньшим, что подтверждается результатами корреляции и их значимости. Выбор самих способов регуляции определяется смысловыми структурами, компонентами системы Я и рефлексивных структур, что соотносится с более ранними исследованиями (Прохоров и Чернов, 2016).

Гипотеза нашла свое подтверждение. Впервые было описано взаимоотношение ментальных структур и положительных психических состояний. Результаты исследования могут быть использованы психологами, педагогами высших учебных заведений при мониторинге положительных психических состояний, оптимизации различных механизмов регуляции психических состояний, создании диагностических средств, а также при составлении учебного плана.

Выводы

1. В повседневной ситуации семинара и напряженной ситуации экзамена обнаружено большее количество тесных взаимосвязей между показателями, чем в повседневной ситуации лекции.

2. Как в повседневной, так и в напряженной ситуации учебной деятельности были отмечены взаимосвязи положительных психических состояний с компонентами системы Я (адекватный уровень самооценки, замкнутость), с компонентами смысловых структур сознания (исполнительность, продуктивная жизнь, общественное признание, независимость, цели в жизни, результат жизни, локус контроля Я, локус контроля жизнь), рефлексивных структур сознания (осознавание своих переживаний, мышления, чувств).

3. Общение и физические упражнения – наиболее распространенные способы саморегуляции положительных психических состояний в учебной деятельности.

Библиографический список

1. Валиуллина М. Е. Компоненты системы Я и опыт переживания учащимися познавательных состояний во время экзаменов / М. Е. Валиуллина, М. И. Карташева // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 30. Вып. 2. С. 143–155.

2. Гунзунова Б. А. Концептуальная модель системы саморегуляции эмоциональных состояний в профессиональной педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 4 (35). С. 150–155.

3. Дикая Л. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельный подход). Москва : Litres, 2022, 422 с.

4. Зейгарник Б. В. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова, Е. С. Мазур // Психологический журнал. 1989. Т. 11. № 2. С. 122–132.

5. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 412 с.

6. Калинин В. С. Особенности смысложизненных состояний студентов / В. С. Калинин, А. В. Чернов // Психология психических состояний. 2022. С. 227–233.

7. Карташева М. И. Роль системы «Я» в структуре ментальной регуляции психических состояний в процессе учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2022. №. 1 (124). С. 162–174.

8. Климанова А. В. Взаимосвязь положительных психических состояний со свойствами личности в учебной деятельности студентов // Вестник Вятского государственного университета. 2023. № 1 (147). С. 129–136.

9. Климанова А. В. Положительные психические состояния в повседневных и напряженных ситуациях учебно-профессиональной подготовки студентов // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 32. №. 2. С. 154–162.

10. Климанова А. В. Положительные психические состояния и их проявления в жизнедеятельности субъекта // Психология психических состояний : сборник материалов XV Международной научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов [25–26 февраля 2021 года]. Выпуск 15. Казань : Издательство Казанского университета, 2021. С. 310–316.

11. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва : Наука, 1980. 294 с.

12. Леонова А. Б. Системная методология анализа механизмов регуляции функциональных состояний работающего человека // Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени / под ред. Ю. П. Зинченко, В. И. Моросановой. Санкт-Петербург : Нестор-История, 2020. С. 37–65.

13. Прохоров А. О. Рефлексивная регуляция психических состояний. Экспериментальные исследования / А. О. Прохоров, А. В. Чернов. Москва : Институт психологии РАН, 2019. 191 с.

14. Прохоров А. О. Образ психического состояния: пространственно-временной аспект // Современная экспериментальная психология. Т. 2. 2022. 297 с.

15. Прохоров А. О. Влияние рефлексии на операциональные средства саморегуляции психических состояний студентов / А. О. Прохоров, А. В. Чернов, М. Г. Юсупов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2022. №. 5 (45). С. 190–201.

16. Прохоров А. О. Система Я в субъективном (ментальном) опыте переживания неравновесных психических состояний / А. О. Прохоров, М. И. Карташева // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13. № 3. С. 89–104.

17. Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 352 с.

18. Прохоров А. О. Становление системы ментальной регуляции психических состояний студентов в процессе обучения в вузе / А. О. Прохоров, А. В. Чернов // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. №. 1. С. 101–121.

19. Прохоров А. О. Ментальные репрезентации психических состояний: ресурсный аспект // Ментальные ресурсы личности. Теоретические и прикладные исследования : материалы третьего международного симпозиума [20–21 октября 2016 года]. Москва. 2022. 91 с.

20. Фахрутдинова Л. Р. Категории переживания, психического состояния и впечатления // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы. Сборник статей третьей Международной научной конференции / отв. ред.: Б. С. Алишев, А. О. Прохоров [8–10 ноября 2018 года]. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2018. С. 204–218.

21. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 3 изд., перераб. и доп. Москва : ЮРАЙТ, 2020. 334 с.

22. Чернов А. В. Феноменология познавательных состояний преподавателей и научных работников / А. В. Чернов, М. Г. Юсупов // Психология психических состояний : юбилейный сборник международной школы. 2016. Вып. 10. С. 91–96.

23. Diener E., Thapa S., Tay L. Positive emotions at work // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2020. Т. 7. С. 451–477.

24. Griskevicius V., Shiota M. N., Neufeld S. L. Influence of different positive emotions on persuasion processing: a functional evolutionary approach // Emotion. 2010. Т. 10. №. 2. С. 190.

25. Fredrickson B. L., Zhou J., Measuring Positive Affect, Positive Emotions, and Positivity Resonance // Handbook of Positive Psychology Assessment. 2022. С. 58.

26. Fredrickson B. L., Cohn M. A. Positive emotions // Oxford handbook of positive psychology. 2009. Т. 2. С. 13–24.

27. Folkman S. The case for positive emotions in the stress process // Anxiety, stress, and coping. 2008. Т. 21. №. 1. С. 3–14.

28. Kwortnik Jr R. J., Ross Jr W. T. The role of positive emotions in experiential decisions // International Journal of Research in Marketing. 2007. Т. 24. №. 4. С. 324–335.

29. Leu J., Wang J., Koo K. Are positive emotions just as «positive» across cultures? // Emotion. 2011. Т. 11. №. 4. 994 с.

30. Tugade M. M., Fredrickson B. L. Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences // Journal of personality and social psychology. 2004. Т. 86. № 2. 320 с.

31. Tugade M. M., Tan V., Wachsmuth L. Amp it Up or Tamp it Down: Examining Strategies and Outcomes of Positive Emotion Regulation, 2022. С. 1–3.

Reference list

1. Valiullina M. E. Komponenty sistemy Ja i opyt perezhivanija uchashhimisja poznavatel'nyh sostojanij vo vremja jekzamenov = Components of the system Self and the experience of students experiencing cognitive states during exams / M. E. Valiullina, M. I. Kartasheva // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija: Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2020. T. 30. Vyp. 2. S. 143–155.

2. Gunzunova B. A. Konceptual'naja model' sistemy samoreguljacii jemocional'nyh sostojanij v professional'noj pedagogicheskoj dejatel'nosti = Conceptual model of the system of self-regulation of emotional states in professional pedagogical activities // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2012. № 4 (35). S. 150–155.

3. Dikaja L. Psihicheskaja samoreguljacija funkcional'nogo sostojanija cheloveka (sistemno-dejatel'nyj podhod) = Mental self-regulation of the functional state of a person (system-active approach). Moskva : Litres, 2022, 422 s.

4. Zejgarnik B. V. Samoreguljacija povedenija v norme i patologii = Self-regulation of normal behavior and pathology / B. V. Zejgarnik, A. B. Holmogorova, E. S. Mazur // Psihologicheskij zhurnal. 1989. T. 11. № 2. S. 122–132.

5. Il'in E. P. Psihofiziologija sostojanij cheloveka = Psychophysiology of human conditions Sankt-Peterburg : Piter, 2005. 412 s.

6. Kalinin V. S. Osobennosti smyslozhiznennyh sostojanij studentov = Features of meaningful states of students / V. S. Kalinin, A. V. Chernov // Psihologija psihicheskih sostojanij. 2022. S. 227–233.

7. Kartasheva M. I. Rol' sistemy «Ja» v strukture mental'noj reguljacii psihicheskih sostojanij v processe uchebnoj dejatel'nosti = The role of the «Self» system in the structure of mental regulation of mental states in the course of educational activity // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. №. 1 (124). S. 162–174.

8. Klimanova A. V. Vzaimosvjaz' polozhitel'nyh psihicheskih sostojanij so svojstvami lichnosti v uchebnoj dejatel'nosti studentov = Relationship of positive mental states with personality properties in student learning activities // Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2023. № 1 (147). S. 129–136.

9. Klimanova A. V. Polozhitel'nye psihicheskie sostojanija v povsednevnyh i naprjazhennyh situacijah uchebno-professional'noj podgotovki studentov = Positive mental states in everyday and stressful situations of educational and professional training of students // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija: Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2022. T. 32. №. 2. S. 154–162.

10. Klimanova A. V. Polozhitel'nye psihicheskie sostojanija i ih projavlenija v zhiznedejatel'nosti sub#ekta = Positive mental states and their manifestations in the vital activity of the subject // Psihologija psihicheskih sostojanij : sbornik materialov XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii dlja studentov, magistrantov, aspirantov, molodyh uchenyh i prepodavatelej vuzov [25–26 fevralja 2021 goda]. Vypusk 15. Kazan' : Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2021. S. 310–316.

11. Konopkin O. A. Psihologicheskie mehanizmy reguljacii dejatel'nosti = Psychological mechanisms of activity regulation Moskva : Nauka, 1980. 294 s.

12. Leonova A. B. Sistemnaja metodologija analiza mehanizmov reguljacii funkcional'nyh sostojanij rabotajushhego cheloveka = System methodology for analyzing the mechanisms of regulation of a working person’s functional states // Psihologija samoreguljacii: jevoljucija podhodov i vyzovy vremeni / pod red. Ju. P. Zinchenko, V. I. Morosanovoj. Sankt-Peterburg : Nestor-Istorija, 2020. S. 37–65.

13. Prohorov A. O. Refleksivnaja reguljacija psihicheskih sostojanij. Jeksperimental'nye issledovanija = Reflexive regulation of mental states. Experimental studies / A. O. Prohorov, A. V. Chernov. Moskva : Institut psihologii RAN, 2019. 191 s.

14. Prohorov A. O. Obraz psihicheskogo sostojanija: prostranstvenno-vremennoj aspekt = Mental state image: spatio-temporal aspect // Sovremennaja jeksperimental'naja psihologija. T. 2. 2022. 297 s.

15. Prohorov A. O. Vlijanie refleksii na operacional'nye sredstva samoreguljacii psihicheskih sostojanij studentov = Effect of reflection on operational means of self-regulation of students' mental states / A. O. Prohorov, A. V. Chernov, M. G. Jusupov // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review. 2022. №. 5 (45). S. 190–201.

16. Prohorov A. O. Sistema Ja v sub#ektivnom (mental'nom) opyte perezhivanija neravnovesnyh psihicheskih sostojanij = Self- System in the subjective (mental) experience of having non-equilibrium mental states / A. O. Prohorov, M. I. Kartasheva // Jeksperimental'naja psihologija. 2020. T. 13. № 3. S. 89–104.

17. Prohorov A. Smyslovaja reguljacija psihicheskih sostojanij = Sense regulation of mental states Litres, 2022. 352 s.

18. Prohorov A. O. Stanovlenie sistemy mental'noj reguljacii psihicheskih sostojanij studentov v processe obuchenija v vuze = The formation of the system of mental regulation of students’ mental states’ in the process of

studying at ‘ university / A. O. Prohorov, A. V. Chernov // Teoreticheskaja i jeksperimental'naja psihologija. 2022. T. 15. №. 1. S. 101–121.

19. Prohorov A. O. Mental'nye reprezentacii psihicheskih sostojanij: resursnyj aspekt = Mental representations of mental states: a resource aspect // Mental'nye resursy lichnosti. Teoreticheskie i prikladnye issledovanija : materialy tret'ego mezhdunarodnogo simpoziuma [20–21 oktjabrja 2016 goda]. Moskva. 2022. 91 s.

20. Fahrutdinova L. R. Kategorii perezhivanija, psihicheskogo sostojanija i vpechatlenija Categories of experience, mental state and experience = // Psihologija sostojanij cheloveka: aktual'nye teoreticheskie i prikladnye problemy : sbornik statej tret'ej Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii / otv. red.: B. S. Alishev, A. O. Prohorov [8–10 nojabrja 2018 goda]. Kazan' : Izd-vo Kazan. un-ta, 2018. S. 204–218.

21. Holodnaja M. A. Psihologija intellekta. Paradoksy issledovanija = Psychology of intelligence. Research paradoxes 3 izd., pererab. i dop. Moskva : JuRAJT, 2020. 334 s.

22. Chernov A. V. Fenomenologija poznavatel'nyh sostojanij prepodavatelej i nauchnyh rabotnikov = Phenomenology of cognitive states of teachers and scientists / A. V. Chernov, M. G. Jusupov // Psihologija psihicheskih sostojanij : jubilejnyj sbornik mezhdunarodnoj shkoly. 2016. Vyp. 10. S. 91–96.

23. Diener E., Thapa S., Tay L. Positive emotions at work // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2020. T. 7. S. 451–477.

24. Griskevicius V., Shiota M. N., Neufeld S. L. Influence of different positive emotions on persuasion processing: a functional evolutionary approach // Emotion. 2010. T. 10. №. 2. S. 190.

25. Fredrickson B. L., Zhou J., Measuring Positive Affect, Positive Emotions, and Positivity Resonance // Handbook of Positive Psychology Assessment. 2022. S. 58.

26. Fredrickson B. L., Cohn M. A. Positive emotions // Oxford handbook of positive psychology. 2009. T. 2. S. 13–24.

27. Folkman S. The case for positive emotions in the stress process // Anxiety, stress, and coping. 2008. T. 21. №. 1. S. 3–14.

28. Kwortnik Jr R. J., Ross Jr W. T. The role of positive emotions in experiential decisions // International Journal of Research in Marketing. 2007. T. 24. №. 4. S. 324–335.

29. Leu J., Wang J., Koo K. Are positive emotions just as «positive» across cultures? // Emotion. 2011. T. 11. №. 4. 994 s.

30. Tugade M. M., Fredrickson B. L. Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences // Journal of personality and social psychology. 2004. T. 86. № 2. 320 s.

31. Tugade M. M., Tan V., Wachsmuth L. Amp it Up or Tamp it Down: Examining Strategies and Outcomes of Positive Emotion Regulation. 2022. С. 1–3.

Статья поступила в редакцию 17.09.2023; одобрена после рецензирования 26.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 17.09.2023; approved after reviewing 26.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Научная статья
УДК 159.9.072.59
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_132
EDN: PYDGIQ

Психометрическая оценка методики диагностики мудрости

Наталья Николаевна Мехтиханова
Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Ярославский государственный университет имени П. Г. Демидова. 150003, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14
natnik1@list.ru, https://orcid.org/0000-0002-1531-6265

Аннотация. В статье представлена попытка создания предтеории (В. А. Мазилов), составной частью которой являются методы эмпирического исследования. Предлагается описание разработки и оценки психометрических свойств двух вариантов (полного и сокращенного) русскоязычной методики диагностики мудрости (МДМ). Предложенный методический инструмент для диагностики мудрости стал первым в русскоязычном контексте, построенным с учетом социальных и культурных особенностей понимания феномена мудрости. Обосновывается актуальность разработки методики, описываются её теоретические предпосылки и процедура создания конструкта. В ходе создания методики были опрошены 1078 человек: 621 женщина и 457 мужчин в возрасте 17–81 год, жители различных городов России, имеющие высшее или среднее специальное образование. Приводятся данные проверки обеих версий методики по критерию дискриминативности и индексу трудности; по критерию надежности – согласованности (для полной версии α Кронбаха = 0,91, для сокращенной – фактор F1 α = 0,67, F2 – 0,73, F3 – 0,74, F4 – 0,78). Результаты, которые можно получить при применении данной методики, устойчивы во времени. Показатели по обеим версиям методик позитивно связанны с показателями опросников «Шкала самооценки мудрости» Дж. Вебстера и «Тест эмоционального интеллекта ЭмИн» Д. В. Люсина. Это доказывает конвергентную валидность методик. Корреляционный анализ между показателями методики и возрастом подтвердил приемлемую внешнюю валидность. Приведены результаты стандартизации методики. В целом, обе версии методики можно считать надежным и валидным инструментом для изучения феномена «мудрость». Они позволяют получить относительно дифференцированную и содержательную характеристику мудрости конкретного индивида. Методики могут быть рекомендованы для диагностики как в исследовательских проектах, так и в целях психологической диагностики в консультировании.

Ключевые слова: мудрость; измерение мудрости; коммуникативная методология; предтеория; методика диагностики мудрости; психометрические показатели надежности и валидности

Для цитирования: Мехтиханова Н. Н. Психометрическая оценка методики диагностики мудрости // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 132-142 http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_132. https://elibrary.ru/PYDGIQ

Original article

Psychometric assessment of wisdom diagnostic methods

Nataliya N. Mekhtikhanova
Candidate of psychological sciences, associate professor of department of general psychology, Yaroslavl state university named after P. G. Demidov. 150003, Yaroslavl, Sovetskaya st., 14
natnik1@list.ru, https://orcid.org/0000-0002-1531-6265

Abstract. The article presents an attempt to create a pre-theory (V. A. Mazilov), methods of empirical research are an integral part of it. A description of the development and evaluation of the psychometric properties of two variants (full and abbreviated) of the Russian-language wisdom diagnostic methodology (MDM) is proposed. The proposed methodological tool for the diagnosis of wisdom was the first in the Russian-speaking context, built taking into account the social and cultural characteristics of understanding the phenomenon of wisdom. The relevance of the methodology development is substantiated, its theoretical prerequisites and the procedure for creating a construct are described. During the creation of the methodology, 1,078 people were interviewed: 621 women and 457 men aged 17–81, residents of various cities of Russia with higher or secondary specialized education. The test data of both versions of the method according to the criterion of discriminativeness and the index of difficulty; according to the criterion of

© Мехтиханова Н. Н., 2023

reliability–consistency (for the full version, Cronbach's α = 0.91, for the abbreviated version – the factor F1 α = 0.67, F2 – 0.73, F3 – 0.74, F4 – 0.78) are presented. The results that can be obtained by applying this technique are stable over time. The indicators for both versions of the methods are positively related to the indicators of the questionnaires «Wisdom Self-assessment Scale» by J. Webster and «EmIn Emotional Intelligence Test» by D. V. Lyusin. This proves the convergent validity of the techniques. Correlation analysis between the indicators of the methodology and age confirmed acceptable external validity. The results of standardization of the methodology are presented. In general, both versions of the method can be considered a reliable and valid tool for studying the phenomenon of «wisdom». They make it possible to obtain a relatively differentiated and meaningful characteristic of the wisdom of a particular individual. Techniques can be recommended for diagnosing both in research projects and for psychological diagnostics in counseling.

Key words: wisdom; wisdom measurement; communicative methodology; pretheory; wisdom diagnostic technique; psychometric indicators of reliability and validity

For citation: Mekhtikhanova N. N. Psychometric assessment of wisdom diagnostic methods. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2023; (6): 132-142. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_132. https://elibrary.ru/PYDGIQ

Введение

Мудрость – важная добродетель, которую восхваляли, ценили и изучали на протяжении всей человеческой цивилизации. Действительно, в чрезвычайно сложных и неоднозначных современных условиях существования человечества мудрость как общества, так и отдельного человека становится одним из оснований принятия адекватных решений, совершения достойных поступков. Понятие практической (в отличие от теоретической) мудрости обсуждается со времен Аристотеля, но в последние годы используется для обозначения комплекса когнитивных, социальных и эмоциональных процессов, участвующих в повседневном принятии решений, то есть реальных решений и выборов, которые человек может сделать, а не для описания абстрактного «мудрого» человека.

Природа мудрости сложна и парадоксальна. В работе «Мудрость: от философии к неврологии» Стивен С. Холл указал на противоречия, присущие мудрости: мудрость основана на знаниях, но формируется в неопределенности. Действия важны, но также разумно бездействие. Эмоции имеют центральное значение для мудрости, но эмоциональная отрешенность обязательна. Мудрый поступок в одном контексте может быть чистой глупостью в другом [Hall, 2010]. В российской психологической науке к этим парадоксам можно добавить ещё один – все хотят знать, что такое мудрость, но явно *недостаточно изучают её*.

Мудрость – новый предмет изучения в русскоязычной психологии последних лет. С момента первых российских публикаций [Акимова, 1999; Анцыферова, 2006; Холодная, 1997] появились статьи, основанные на переводах работ западных ученых. В них делаются попытки теоретического осмысления нового для современной психологии конструкта, определения его места в системе психологических категорий и перспектив изучения. Безусловно, подобного рода работы являются ценнейшим вкладом в науку, необходимым этапом в познании феномена мудрости.

Считается, что мудрость как объект психологического исследования – это что-то очень далекое, исключительное, непостижимое; она недоступна эмпирическим замерам; мудрецы, как потенциальные испытуемые, встречаются редко. В то же время в нашей науке уже звучат мнения, что нужно отказаться от поиска «абсолютных мудрецов» и начать изучать мудрые решения и советы, которые имеют место в жизни обычных людей и не столь редки, как это кажется [Нуркова, 2013; Никитина, 2021].

Вместе с тем, учеными подчеркивается сложность эмпирического изучения мудрости, говорится об её исключительности, малой распространенности, звучат предупреждения о подмене феномена мудрости некими мудроподобными решениями. Во многом соглашаясь с такой позицией, уместно вспомнить слова В. А. Мазилова: «внутренний мир человека значительно богаче «одномерных» психологических теорий, что неизбежно «бросается в глаза» и вызывает тревогу у исследователей психического. Вместе с тем все эти утраты можно рассматривать и как обретения, поскольку движение к более глубокому пониманию психического есть явный прогресс…» [Мазилов, 2017. с. 224].

В зарубежной науке в последние три десятилетия наблюдается значительный рост исследо-

ваний мудрости, их количество исчисляется сотнями. При этом речь идет не о теоретических психологических, философских или религиозных изысканиях, а именно об эмпирических работах с использованием самых разнообразных методов [Мехтиханова, 2022]. В то же время сегодняшнее состояние проблемы с определенной долей иронии можно сравнить с ситуацией, описываемой в известной индийской притче о слепых и слоне [Grossmann, 2020b; Glück, 2022]. В ней группа слепых людей, которые не знают, что такое слон, пытаются изучить его путем прикосновений. Каждый из людей чувствует разные, но только одну, части тела слона. Их последующие описания значительно отличаются друг от друга. Более того, люди начинают подозревать других в том, что те говорят неправду, разгорается конфликт. В то же время для того, чтобы увидеть слона целиком, необходимо совместное обсуждение имеющегося эмпирического опыта.

По своей масштабности и сложности современные исследования мудрости сравнимы с ситуацией, описываемой в этой древней истории. Поэтому в 2019 году в г. Торонто (Канада) собралась международная рабочая группа ученых для выработки единого понимания и определения мудрости. Их попросили описать свое рабочее определение мудрости, определить ключевые черты мудрости для решения жизненных проблем и, если это возможно, способы развития этих качеств. В ходе обсуждения был достигнут определенный консенсус в вопросе определения мудрости, её компонентов и методов изучения.

По сути, эта встреча является образцом реализации коммуникативной методологии [Мазилов, 2010]. Она призвана обеспечить реальное взаимодействие различных направлений, сопоставить имеющиеся психологические концепции и помочь найти взаимопонимание исследователей мудрости в современной психологии. Этим же целям служат многочисленные опубликованные метаанализы данных по психологии мудрости [Bangen, 2013; Glück, 2019; Grossmann, 2020a].

Ученые торонтской группы обсуждали существующие эмпирические методы изучения мудрости. Всего современный зарубежный методический арсенал исследования мудрости включает более полутора десятка методик. Нами выполнен их анализ, систематизация и оценка [Мехтиханова, 2022].

В отечественной науке наблюдается «осторожное молчание» относительно возможности эмпирических исследований мудрости, попытки создания методик оцениваются как наивные. Обратившись вновь к изложенной ранее притче, с горькой иронией можно сказать, что к слону не очень-то хотят даже приближаться. И всё-таки, несмотря на это, работа по созданию надежных и валидных методов в нашей стране начинается [Дровосеков и др., 2019; Мехтиханова, 2022; Никитина, 2021]. Так, успешно переведены и адаптированы методики «3D-WS» М. Ардельт и «SAWS» Дж. Вебстера [Дровосеков и др., 2019]. В 2009 году нами была разработана опросная методика диагностики уровня мудрости. Необходимость создания именно отечественной методической базы для исследования мудрости, а не просто адаптации существующих зарубежных методик, обусловлена тем, что в различных культурах компоненты мудрости и особенно их выраженность существенно различаются [Grossmann et al., 2020a]. Кроме того, можно согласиться с мнением Е. А. Стрижовой и А. Н. Гусева, что психодиагностика в российской психологии в настоящий момент переживает системный кризис, одна из причин которого – ограниченное количество отечественных тестов, удовлетворяющих современным международным стандартам и психометрическим показателям репрезентативности, валидности, надежности, достоверности [Стрижова, 2013].

Таким образом, область диагностики мудрости остается малоизученной и требует создания методик в русскоязычном социокультурном контексте.

Создание методики диагностики мудрости

Как справедливо отмечает В. А. Мазилов, в психологии распространено мнение, что теория определяет выбор метода. В то же время методы являются средством получения данных для построения теории, а сама теория выступает результатом научного исследования. Таким образом, использование методов предшествует формулировке теории. Необходимо различать теорию как результат научного исследования и предтеорию как комплекс исходных представлений, предшествующих эмпирическому изучению и направляющих исследование. В предтеорию входят следующие компоненты: идея метода, базовая категория, моделирующее представление, организующая схема [Мазилов, 2017].

Следуя указанной логике, первым шагом в создании метода, а затем и построения теории, должно быть описание конструкта, в нашем случае – феномена «мудрость». По нашему мнению, научное понимание феномена не может основываться исключительно на теоретических изыска-

ниях. Не менее важными являются житейские представления, сложившиеся в результате наблюдения проявлений мудрости в обыденной жизни. Обе группы понимания мудрости взаимодополняют и обогащают друг друга. С этой целью нами было проведено исследование, включающее изучение *имплицитных (неявных) и эксплицитных (явных) теорий мудрости* [Sternberg, 1998].

Результаты анализа имплицитных теорий мудрости

Для выявления *неявных теорий* мудрости были проанализированы данные из двух источников:

− современные житейские представления о мудрости,

− представления, отраженные в устном народном творчестве – в пословицах, поговорках, сказках.

Для изучения современных *житейских представлений о мудрости* группе из 94 человек в возрасте от 18 до 78 лет (мужчины – 44 чел., женщины – 50 чел.) предлагалось ответить на вопросы: «Кто такой мудрый человек?», «Какими характеристиками он обладает?».

В результате частотного анализа были выделены характеристики мудрого человека, представленные в таблице 1.

Таблица 1.

Имплицитные житейские представления о мудрости

Характеристики	% лиц, отметивших данную характеристику
1. Богатый жизненный опыт	44
2. Спокойный, уравновешенный	40
3. Много знает, умный, эрудированный	35
4. Всегда поможет, не бросит в беде	21
5. Не конфликтный, не агрессивный	19
6. Может наладить контакт с каждым	19
7. Рассудительный	18
8. Проницательный	18
9. Немногословный, малообщительный, молчаливый	16
10. Скромный	15

Как следует из приведенной таблицы, важнейшими характеристиками мудрого человека по житейским представлениям являются описания опыта, ума, эрудиции, что можно отнести к когнитивным особенностям. Далее отмечаются личностные свойства (связанные, главным образом, с саморегуляцией), а затем указываются особенности поведения.

Вторым источником имплицитных теорий мудрости, по нашему мнению, является *устное народное творчество.* Пословицы, сказки, поговорки отражают представления о мудрости, выработанные народами на протяжении многих веков. В них запечатлен весь познавательный опыт народа, его морально-этические, социально-эстетические, художественные и воспитательные идеалы. Нами были проанализированы 40 пословиц и поговорок, а также 3 русские народные сказки («Иван царевич и серый волк», «Сказка о живой воде и молодильных яблоках», «Сивка-бурка»). Были опрошены три психолога–эксперта, имеющие опыт исследований по проблеме мудрости. Каждому из героев сказок, которые демонстрировали мудрое поведение, приписывались психологические свойства. На основе полученного материала были выведены основные характеристики, присущие мудрому человеку: молчание, скромность, терпение, толерантность, простота, рассудительность, предвидение, практическая направленность действий, любознательность, размышление, самопознание, общительность, хитрость, доброта, умение дать советы и предложить новые идеи. Полученные результаты показывают, что и в этих описаниях мудрого человека присутствуют когнитивные личностные и поведенческие характеристики.

Результаты анализа эксплицитных теорий мудрости

Эксплицитными (явными) теориями мудрости принято называть уже существующие авторские концепции мудрости. Поскольку на сегодняшний день они созданы исключительно в зарубежных исследованиях, нами были проанализированы разработки П. Балтеса, М. Ардельт, Р. Стернберга и др. На основе этого были выделены следующие характеристики мудрого человека: мотивация (хорошие намерения), обучаемость, ум, проницательность, уравновешенность, самопознание, толерантность. Мудрый человек обладает опытом и знаниями (фактологическими, процедурными и контекстуальными), предлагает оригинальные решения и умеет оперативно использовать информацию. Мудрый человек не только умеет успешно решать практические задачи, но и обладает рядом личностных свойств и моральных качеств, таких как сочувствующая и сострадательная любовь к другим, баланс собственных и чужих интересов, стремление к

истине (против нечестности), ориентация на общую человечность и др.

Далее нами был проделан сравнительный анализ житейских (имплицитных) и научных (эксплицитных) представлений о мудрости. Общими в обеих группах оказались описания *когнитивных характеристик*: обладание опытом и знаниями, умение использовать информацию, способность успешно решать практические задачи, рассудительность, предвидение, самопознание и др.

В группу *личностных характеристик* мудрого человека вошли, главным образом, особенности саморегуляции – уравновешенный, толерантный, терпеливый, неконфликтный, а также описания гуманного отношения к людям – доброта, мотивация (хорошие намерения), сочувствующая и сострадательная любовь к другим, баланс собственных и чужих интересов, стремление к истине против нечестности, ориентация на общую человечность.

Следующая группа характеристик мудрого человека представлена *описаниями особенностей поведения*. Примечательно, что они присутствуют в житейских представлениях и практически не учитываются в научных теориях мудрости. Так, например, имплицитно мудрец представляется как проявляющий заботу, немногословный или вообще молчаливый, малообщительный и скромный, дающий мудрые советы, но не навязывающий их.

Таблица 2.

Характеристики мудрого человека из имплицитных и эксплицитных источников

Когнитивные	Личностные	Поведенческие
- опыт (46) - знания (40): базовые знания и знания о способах выполнения действий - логическое мышление, рассудительность (36) - аналитичность (20) - интуиция (15) - обучаемость (11) - самопознание (10) -учет контекста, видение ситуации в целом (10) - предвидение (10) -оперативное использование информации (5)	- толерантность (13) -сдержанность, умеренность (13) - альтруизм (12) - хитрость (10) - организованность (8) - любознательность (6) - общительность (5) - доброта (4) - расчетливость (3) - осторожность (2)	- применение своих знаний на практике (39) - дает советы (15) - заботливый (13) - воплощает новые идеи (13) -молчание, немногословность (10) - скромность (4)

(В скобках после каждого качества указана частота его встречаемости в источниках).

Анализ всех характеристик мудрого человека, полученных из 3-х различных источников, позволил выделить основные группы качеств: когнитивные, личностные и поведенческие. Был собран подробный список характеристик, входящих в эти группы. Затем они были преобразованы в задания теста с использованием правил и приемов психодиагностики. Понятность формулировок и инструкции оценивали 3 эксперта, также они вносили предложения по корректировке утверждений методики.

Были разработаны две версии методики диагностики мудрости (МДМ):

1. *Полная версия опросника* (МДМ-63).

Опросник состоит из 63 пунктов. Респонденты должны оценить по 5-балльной шкале Ликерта частоту определенных действий, мыслей или чувств. Утверждения сформулированы от первого лица. Утверждениям приписывается значение в баллах, равное числовому значению ответа в бланке ответов. Часть пунктов интерпретируется в обратных значениях. Подсчет баллов производится с помощью ключа простым суммированием.

Все пункты составляют единственную шкалу, формирующую итоговый показатель – уровень выраженности мудрости испытуемого.

2. *Сокращенная версия опросника* (МДМ-32) [Мехтиханова, 2022].

Опросник состоит из 32 пунктов, с которыми респондент должен выразить степень своего согласия по 5-балльной шкале Ликерта. Эти утверждения объединяются в четыре субшкалы: когнитивная сфера, поведенческие характеристики, гуманистическая направленность, контроль эмоций. Первоначально последняя шкала была названа «спонтанность эмоциональной сферы», но в связи с трудностью правильного понимания смысла шкал с использованием обратных баллов мы посчитали необходимым уточнить название. Подсчет баллов по каждой из шкал производится с помощью ключа.

При создании сокращенной версии методики мы исходили из следующих соображений:

− Оперативность проведения – для заполнения опросника требуется не более 7–10 минут.

− Простота и экономичность в обработке.

− Возможность дифференциации характеристик мудрого человека, что обеспечивается 4 шкалами.

− Соответствие современным тенденциям в создании методических инструментов.

Благодаря указанным преимуществам возможно использование опросника в масштабных и лонгитюдных исследованиях.

Оценка психометрических свойств обеих версий методики

Целью данного исследования является проверка психометрических характеристик русскоязычной методики диагностики мудрости.

Участниками исследования стали 1078 человек: 621 женщина и 457 мужчин в возрасте 16–81 года. Средний возраст – 31 год. Респонденты – жители различных городов России. Опрошенные имели высшее, среднее и среднее специальное образование и работали в различных областях (педагогика, медицина, психология, экономика, право и др.). Респонденты выполняли методики индивидуально, получив бумажный или электронный бланк.

Методы обработки эмпирических данных включали подсчет описательных статистик (средних значений, медианы, стандартного отклонения), подсчет коэффициента альфа Кронбаха, корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена), Т-критерий Стьюдента. Для обработки данных использовались программа STATISTICA для Windows 10.

Полная версия методики (МДМ-63)

1. Проверка методики по критерию дискриминативности и индексу трудности.

Первоначальный вариант методики состоял из 70 пунктов. По параметрам «дискриминативность заданий теста» (приемлемые в пределах от 0,2 до 1) и «индекс трудности» (в пределах $0,16 < p < 0,84$) диагностическая пригодность 7 пунктов методики оказалась низкой, и они были исключены из списка.

2. Проверка методики по критерию надежности–согласованности.

Для оценки гомогенности или внутренней согласованности пунктов теста были использованы традиционные коэффициенты альфа Кронбаха и Спирмена – Брауна. Результаты исследования показали высокую надежность-согласованность пунктов опросника: α Кронбаха = 0,91; Спирмен – Браун = 0,92. Показатели α Кронбаха свидетельствуют о высокой внутренней надежности МДМ-63.

Для проверки ретестовой надежности была проведена процедура повторного тестирования подвыборки участников исследования n = 40 (интервал времени между тестом и ретестом – 4 недели) с последующим корреляционным анализом результатов, полученных в двух замерах (использовался коэффициент корреляции Спирмена).

При уровне значимости p = 0,01, коэффициент линейной корреляции r = 0,85 (норма – не ниже 0.60). Таким образом, мы получили значимый коэффициент, свидетельствующий о временной стабильности методики и о низкой чувствительности полученных результатов к изменениям состояния испытуемых и обстановки тестирования.

3. Проверка методики по критерию конструктной и критериальной валидности.

Проверка разработанной методики осуществлялась по двум наиболее часто используемым видам валидности – конструктной и критериальной.

Определение связей нового инструмента и других методик, измеряющих теоретически близкие конструкты, является одним из способов проверки *конструктной валидности*. Практически все современные исследователи рассматривают эмоциональный интеллект как коррелят мудрости, считают, что мудрость и эмоциональный интеллект концептуально пересекаются [Grossmann, 2020]. Поэтому для проверки конструктной валидности нашей методики был проведен Тест (опросник) эмоционального интеллекта ЭмИн Д. В. Люсина [Люсин, 2004]. Выборку на данном этапе эмпирического исследования составили 139 испытуемых (возраст – 18–66 лет).

Таблица 3.

Корреляции показателя мудрости с характеристиками эмоционального интеллекта (тест эмоционального интеллекта ЭмИн Д. В. Люсина), (коэффициент корреляции Спирмена)

Название шкалы из ЭмИн	Значение коэффициента корреляции
Понимание чужих эмоций	0,49 ***
Управление чужими эмоциями	0,53 ***
Понимание своих эмоций	0,55 ***
Управление своими эмоциями	0,70 ***
Контроль экспрессии	0,54 ***
Межличностный эмоциональный интеллект	0,56 ***
Внутриличностный эмоциональный интеллект	0,70 ***
Понимание эмоций	0,59 ***
Управление эмоциями	0,71 ***
Общий уровень эмоционального интеллекта	0,70 ***

*Примечание. *** — $p < 0,001$*

Корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена ($p<0,001$) позволил выявить достоверные взаимосвязи между показателем по методике диагностики мудрости и показателями по всем шкалам методики ЭмИн. Значение коэффициента корреляции для общего показателя эмоционального интеллекта и показателя мудрости составило 0,70.

Проверка конструктной валидности методики осуществлялась также путем установления связи ее результатов с результатами широко распространенной за рубежом методики «Шкала самооценки мудрости» Дж. Вебстера [Дровосеков, 2019]. Она содержит 5 шкал, путем их суммирования высчитывается общий показатель. Выборка опрошенных составила 66 человек в возрасте от 18 до 63 лет. Применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена ($p<0,001$).

Таблица 4.

Корреляции показателя мудрости с характеристиками мудрости по теории Дж. Вебстера (тест Дж. Вебстера в адаптации С. Э. Дровосекова), (коэффициент корреляции Спирмена)

Название шкалы теста Дж. Вебстера	Значение коэффициента корреляции
Открытость	0,48***
Опыт	0,27***
Регуляция эмоций	0,75***
Рефлексия	-0,07***
Юмор	0,54***
Общий показатель	0,56***

*Примечание. *** — $p < 0,001$*

Показатель мудрости по нашей методике продемонстрировал сильные позитивные связи с общим показателем по методике Дж.Вебстера ($r = 0,56$, $p <0,001$). Наименьшая корреляция отмечена со шкалой «опыт» ($r = 0,27$, $p <0,001$), а отрицательная со шкалой «рефлексия» $r = -0,07$, $p <0,001$. Возможно, это связано с существующими социокультурными различиями в понимании этих феноменов. Таким образом, результаты двух опросников — зарубежного «Шкала самооценки мудрости» Дж. Вебстера и российского «Тест эмоционального интеллекта ЭмИн» Д. В. Люсина – показали высокие коэффициенты корреляции с методикой МДМ-63 ($p <0,001$), что дает основание признать валидность методики высокой.

Проверка *критериальной валидности* методики основывалась на положении о возрастных различиях в уровне мудрости. Исследования ученых в последние годы показали неоднозначную зависимость мудрости от возраста [Ardelt, 2018]. Тем не менее, между индивидами, разделенным по контрастным возрастным интервалам, существуют различия. Поэтому было сформулировано предположение, согласно которому юные и индивиды зрелого возраста будут различаться по степени мудрости. Затем из общей выборки по возрасту были сформированы две подгруппы: 17–19 лет и 44–81 год.

Таблица 5.

Показатель критерия Стьюдента для разновозрастных выборок

	Среднее			
Параметр	Юные 17-19 лет	Зрелые 44-81 год	Т-Стьюдента	p
Уровень мудрости	207	217	1.975	p<0.05

При сравнении результатов между подгруппами по Т-критерию Стьюдента выявлены значимые различия в уровне мудрости ($p<0,05$). Индивиды зрелого возраста достоверно превосходят юных по уровню мудрости, что указывает на достаточно высокую критериальную валидность диагностической методики.

4. Стандартизация методики.

Для проведения стандартизации требуется проверка полученных эмпирических данных на нормальность распределения. В выборке соотношение мужчин и женщин было приблизительно одинаковым, возраст варьировался в диапазоне от 16 до 81 года, опрошенные имели разное образование – среднее, среднее специальное, высшее. Проведенная проверка (N=138) показала, что эмпирическое распределение значимо не отличается от нормального. Далее была проведена простая линейная стандартизация, вычисление стандартных тестовых оценок (стенов), нахождение норм и уровней.

В качестве стандартной шкалы взята 10-балльная шкала стенов, разработанная Р. Кеттелом с параметрами Mx = 5,5 и Sd = 2 [Наследов, 2012].

Таблица 6.

Перевод сырых баллов по методике в стены

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сырые баллы	<131	131-168	169-183	184-198	199-212	213-226	227-240	241-254	255-269	270-281	>281

Сырые баллы по методике переводятся в стены для упрощения сравнительного анализа индивидуальных данных по степени выраженности мудрости. Метод контрастных групп позволил дифференцировать индивидов на три основные категории. Набравшие по методике 8 или более стенов обладают высоким уровнем мудрости. Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов – индикаторы среднего уровня мудрости, меньше 4-х стенов, – свидетельствуют о низком уровне развития мудрости.

С помощью опросника МДМ-63 нами были проведены многочисленные исследования. Их результаты часто совпадали с аналогичными в зарубежных работах, что является косвенным подтверждением валидности созданного метода, а также свидетельствуют о его высокой конструктивности.

Сокращенная версия опросника (МДМ-32)

Проверка первоначальной полной версии опросника (МДМ-63) показала очень высокую надежность по однородности (α Кронбаха=0,91). Это свидетельствует, в частности, о том, что опросник измеряет одно обобщающее, неделимое свойство. Концептуально таковым является, по нашему мнению, и мудрость. Тем не менее, при описании феномена мудрость нами были выявлены три основные группы её характеристик – когнитивные, личностные и поведенческие. Кроме того, как показывает практика использования опросников, дифференциация характеристик какого-либо свойства по шкалам является удобным способом описания результатов. Поэтому нами был проведен эксплораторный факторный анализ. Он позволил выявить четырехфакторную структуру разработанной нами самооценочной методики диагностики мудрости и дал основания для выделения шкал, описывающих мудрого индивида.

Проведенный психометрический анализ показал, что не все вопросы версии МДМ-63 имеют достаточные нагрузки по выделенным факторам. Поэтому было принято решение о сокращении количества пунктов в тесте. Далее была осуществлена процедура факторизации сокращенной версии опросника, а получившаяся модель подверглась конфирматорному факторному анализу, который доказал её адекватность.

Это позволило принять данную модель, состоящую из факторов: когнитивная сфера (F1), поведенческие характеристики (F2), гуманистическая направленность (F3), контроль эмоций (F4) [Мехтиханова, 2022]. В

соответствии с данной моделью разработан модифицированный вариант методики диагностики мудрости – МДМ-32.

Итоговый, сокращенный вариант методики – МДМ-32 – был, в свою очередь, также подвергнут процедуре психометрической проверки. Рассмотрим её итоги.

1. Проверка по критерию дискриминативности и индексу трудности.

По результатам проведенного корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена ($p<0,01$) можно заключить, что каждый отдельный пункт методики в целом согласован с итоговым показателем по шкале и способен измерять заявленный конструкт.

Значения индекса трудности для всех пунктов также оказались в пределах нормы.

2. Проверка по критерию надежности–согласованности

Рассчитывались показатели α Кронбаха и ретестовая надежность.

Для фактора F1 значение α Кронбаха составило 0,67, фактора F2 – 0,73, фактора F3 – 0,74, фактора F4 – 0,78. Это свидетельствует о внутренней согласованности оцениваемой версии методики.

Для оценки ретестовой надежности было проведено два последовательных тестирования с интервалом в четыре недели (N=51). Эмпирическое значение было подсчитано с применением коэффициента корреляции Спирмена и оказалось равным 0,782 ($p<0,01$). На основании результатов проверки можно признать результаты по шкалам методики устойчивыми во времени и распространить на различные случаи её применения.

Таким образом, проверка методики на надежность—согласованность дает вполне приемлемые результаты.

3. Проверка по критерию конструктной и критериальной валидности.

Оценка *конструктной валидности* опросника производилась в ходе процедур эксплораторного и конфирматорного факторного анализа. Проведенный анализ подтвердил высокую валидность новой версии методики [Мехтиханова, 2023].

Проверка *критериальной валидности* методики проводилась аналогично проверке полной версии методики (МДМ-32) и основывалась на положении о возрастных различиях в уровне мудрости. Результаты обеих версий опросника практически совпадают, что позволяет говорить о том, что версия МДМ-32 продемонстрировала хорошие показатели критериальной валидности.

4. Стандартизация методики.

В табл. 7 представлены результаты оценки основных статистических параметров для всех шкал опросника МДМ-32, полученных на выборке стандартизации (N = 139).

Таблица 7.

Описательная статистика для методики МДМ-32

Фактор	**F1**	**F2**	**F3**	**F4**	**Общий**
Среднее	32,54	32,07	32,82	18,93	116,37
Медиана	33,00	32,00	33,50	18,00	117,00
Ст.отклонение	4,09	5,24	4,71	5,61	10,58
Ассиметрия	-0,65	-0,36	-0,95	0,63	-0,06
Эксцесс	0,79	0,19	1,14	-0,11	1,18

Они могут быть основой для стандартизации и использоваться в научных целях при психодиагностическом исследовании респондентов.

Заключение

В статье представлена попытка создания предтеории (В. А. Мазилов), составной частью которой являются методы эмпирического исследования. Была разработана опросная методика диагностики мудрости в двух версиях – полной и сокращенной. Предложенный методический инструмент для диагностики мудрости стал первым в русскоязычном контексте, построенным с учетом социальных и культурных особенностей понимания феномена мудрости. Проведенная психометрическая проверка обеих версий опросников позволила сделать следующие *выводы:*

1. Выделенные шкалы и инструмент в целом обладают высокими показателями надежности и внутренней согласованностью. Результаты, которые можно получить при применении данной методики, устойчивы во времени.

2. Установлены связи между шкалами опросника «Методика диагностики мудрости» и других методик, измеряющих теоретически близкие

конструкты, что свидетельствует о приемлемой конструктной валидности методики. Корреляционный анализ между показателями методики и возрастом подтвердил приемлемую внешнюю валидность.

3. В целом, надежным и валидным инструментом для изучения феномена «мудрость» можно считать обе версии методики. Методики позволяют получить относительно дифференцированную и содержательную характеристику мудрости конкретного индивида.

Методики могут быть рекомендованы для диагностики как в исследовательских проектах, так и в целях психологической диагностики в консультировании.

Искреннюю благодарность автор выражает кандидату психологических наук, доценту И. Г. Сенину.

Библиографический список

1. Акимова М. К. Теоретические подходы к диагностике практического мышления / М. К. Акимова, В. Т. Козлова, Н. А. Ференс // Вопросы психологии. 1999. №. 1. С. 21–31.

2. Анцыферова Л. И. Мудрость и ее проявления в разные периоды жизни человека // Психологический журнал. 2004. Т. 25. №. 3. С. 17–24.

3. Дровосеков С. Э. Шкала самооценки мудрости Дж. Вебстера (SAWS): психометрический анализ русскоязычной версии / С. Э. Дровосеков, О. В. Митина, Н. А. Низовских // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 3. С. 160–171.

4. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва : Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.

5. Мазилов В. А. Методология психологической науки: История и современность. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 435 с.

6. Мазилов В. А. Методология отечественной психологической науки: основные направления исследований и разработок // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 2. № 3. С. 174–191.

7. Мехтиханова Н. Н. Разработка русскоязычной методики диагностики мудрости // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 4. С. 839–861.

8. Наследов А. Д. IBM SP SS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 416 с.

9. Никитина Е. А. Современные исследования мудрости: состояние и перспективы // Психологический журнал. 2021. Т. 42. № 2. С. 15–24.

10. Нуркова В. В. Проблема исследования мудрости в контексте смысловой теории мышления / В. В. Нуркова, А. Р. Алюшева, Н. Б. Березанская // Идеи О. К. Тихомирова и А. В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии. 2013. С. 68–71.

11. Стрижова Е. А. Диагностика трудовой мотивации: опыт разработки методик / Е. А. Стрижова, А. Н. Гусев // Национальный психологический журнал. 2010. №1(3). С. 128–133.

12. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 2-ое изд, перераб. и доп. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.

13. Ardelt M., Pridgen S., & Nutter-Pridgen K. L. The Relation Between Age and ThreeDimensional Wisdom: Variations by Wisdom Dimensions and Education. The Journals of Gerontology: Series B, 2018. 73(8), 1339–1349. https://doi.org/10.1093/geronb/gbx182

14. Bangen K. J., Meeks T. W., & Jeste D. V. Defining and assessing Wisdom: A review 44 of the literature. The American Journal of Geriatric Psychiatry, 2013. 21(12), 1254–1266.

15. Glück J., Bluck S., & Weststrate N. M. More on the MORE Life Experience Model: What We Have Learned (So Far). Journal of Value Inquiry, 2019. 53(3), 349–370. https://doi.org/ 10.1007/s10790-018-9661-x

16. Glück J., Weststrate N. M. The Wisdom Researchers and the Elephant: An Integrative Model of Wise Behavior. Personality and Social Psychology Review 2022. 1–33 DOI: 10.1177/10888683221094650 pspr.sagepub.com

17. Grossmann I., Weststrate N. M., Ardelt M., Brienza J. P., Dong M., Ferrari M., Fournier M. A., Hu C., S. Nusbaum H. C. & Vervaeke J. Wisdom science in a polarized world: Knowns and unknowns. Psychological Inquiry, 2020a. 31(2), 1–31. doi: 10.1080/1047840X.2020.1750917

18. Grossmann I., Weststrate N. M., Ferrari M., & Brienza J. P. A common model is essential for a cumulative science of wisdom. Psychological Inquiry. 2020b. doi: 10.1080/1047840X.2020.1750920

19. Hall S. Wisdom: From philosophy to neuroscience. New York : Alfred A. Knopf. 2010.

20. Sternberg R.J. A balance theory of wisdom // Review of General Psychology. 1998. Vol. 2. № 4. Pp. 347–365. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.4.347

Reference list

1. Akimova M. K. Teoreticheskie podhody k diagnostike prakticheskogo myshlenija = Theoretical approaches to the diagnosis of practical thinking / M. K. Akimova, V. T. Kozlova, N. A. Ferens //Voprosy psihologii. 1999. №. 1. S. 21–31.

2. Ancyferova L. I. Mudrost' i ee projavlenija v raznye periody zhizni cheloveka = Wisdom and its manifestations at different periods of human life // Psihologicheskij zhurnal. 2004. T. 25. №. 3. S. 17–24.

3. Drovosekov S. Je. Shkala samoocenki mudrosti Dzh. Vebstera (SAWS): psihometricheskij analiz russkojazychnoj versii = J. Webster Self-reported wisdom scale (SAWS): psychometric analysis of the Russian-language version / S. Je. Drovosekov, O. V. Mitina,

N. A. Nizovskih // Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. № 3. S. 160–171.

4. Ljusin D. V. Sovremennye predstavlenija ob jemocional'nom intellekte = Modern ideas about emotional intelligence // Social'nyj intellekt: Teorija, izmerenie, issledovanija / pod red. D. V. Ljusina, D. V. Ushakova. Moskva : Institut psihologii RAN, 2004. S. 29–36.

5. Mazilov V. A. Metodologija psihologicheskoj nauki: Istorija i sovremennost' = Psychological science methodology: History and modernity. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2017. 435 s.

6. Mazilov V. A. Metodologija otechestvennoj psihologicheskoj nauki: osnovnye napravlenija issledovanij i razrabotok = Methodology of domestic psychological science: the main areas of research and development // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2010. T. 2. № 3. S. 174–191.

7. Mehtihanova N. N. Razrabotka russkojazychnoj metodiki diagnostiki mudrosti = Development of Russian-language methodology for wisdom diagnostics // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija: Psihologija i pedagogika. 2022. T. 19. № 4. S. 839–861.

8. Nasledov A. D. IBM SP SS Statistics 20 i AMOS: professional'nyj statisticheskij analiz dannyh = IBM SP SS Statistics 20 and AMOS: professional statistical data analysis. Sankt-Peterburg : Piter, 2013. 416 s.

9. Nikitina E. A. Sovremennye issledovanija mudrosti: sostojanie i perspektivy = Modern wisdom studies: state and perspectives // Psihologicheskij zhurnal. 2021. T. 42. № 2. S. 15–24.

10. Nurkova V. V. Problema issledovanija mudrosti v kontekste smyslovoj teorii = myshlenija The problem of wisdom research in the context of meaning theory of thinking / V. V. Nurkova, A. R. Aljusheva, N. B. Berezanskaja // Idei O. K. Tihomirova i A. V. Brushlinskogo i fundamental'nye problemy psihologii. 2013. S. 68–71.

11. Strizhova E. A. Diagnostika trudovoj motivacii: opyt razrabotki metodik = Diagnosis of labor motivation: experience in development of methods / E. A. Strizhova, A. N. Gusev // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2010. №1(3). S. 128–133.

12. Holodnaja M. A. Psihologija intellekta: Paradoksy issledovanija = Psychology of intelligence: paradoxes of research. 2-oe izd, pererab. i dop. Sankt-Peterburg : Piter, 2002. 272 s.

13. Ardelt M., Pridgen S., & Nutter-Pridgen K. L. The Relation Between Age and ThreeDimensional Wisdom: Variations by Wisdom Dimensions and Education. The Journals of Gerontology: Series B, 2018. 73(8), 1339–1349. https://doi.org/10.1093/geronb/gbx182

14. Bangen K. J., Meeks T. W., & Jeste D. V. Defining and assessing Wisdom: A review 44 of the literature. The American Journal of Geriatric Psychiatry, 2013. 21(12), 1254–1266.

15. Glück J., Bluck S., & Weststrate N. M. More on the MORE Life Experience Model: What We Have Learned (So Far). Journal of Value Inquiry, 2019. 53 (3), 349–370. https://doi.org/ 10.1007/s10790-018-9661-x

16. Glück J., Weststrate N. M. The Wisdom Researchers and the Elephant: An Integrative Model of Wise Behavior. Personality and Social Psychology Review 2022. 1–33 DOI: 10.1177/10888683221094650 pspr.sagepub.com

17. Grossmann I., Weststrate N. M., Ardelt M., Brienza J. P., Dong M., Ferrari M., Fournier M. A., Hu C., S. Nusbaum H. C. & Vervaeke J. Wisdom science in a polarized world: Knowns and unknowns. Psychological Inquiry, 2020a. 31(2), 1–31. doi: 10.1080/1047840X.2020.1750917

18. Grossmann I., Weststrate N. M., Ferrari M., & Brienza J. P. A common model is essential for a cumulative science of wisdom. Psychological Inquiry. 2020b. doi: 10.1080/1047840X.2020.1750920

19. Hall S. Wisdom: From philosophy to neuroscience. New York : Alfred A. Knopf. 2010.

20. Sternberg R.J. A balance theory of wisdom // Review of General Psychology. 1998. Vol. 2. № 4. Pp. 347–365. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.4.347

Статья поступила в редакцию 22.09.2023; одобрена после рецензирования 28.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 22.09.2023; approved after reviewing 28.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Научная статья
УДК 159.9.072.432
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_143
EDN: QLGGII

Вторичная языковая личность: психологическая структура феномена

Надежда Игоревна Думнова
Старший преподаватель кафедры психологии и дефектологии, Государственный гуманитарно-технологический университет. 142611, Московская область, г Орехово-Зуево, Зеленая ул., д. 22
ndumnova@hotmail.com, http://orcid.org/0000-0002-1990-3782

Аннотация. В работе приводятся данные психологического изучения явления «вторичной языковой личности», направленного на расширение понимания этого явления и уточнение его структуры. Главная цель заключалась в выявлении психологических элементов, составляющих вторичную языковую личность, а также определении влияния изучения иностранного языка на ее формирование. Собрана информация о контексте и причинах изучения языка, мотивах и отношении к нему; исследована мотивация студентов, изучающих иностранные языки в рамках программы-минимума и программы языковых специальностей в университете, а также выпускников языковых и неязыковых факультетов. Результаты показали статистически значимые различия между языковой и неязыковой группами по таким параметрам, как мотивация, отношение к изучению языка, а также эмоциональное состояние в процессе обучения.

В условиях активной коммуникации на иностранном языке у студентов, углубленно изучающих иностранные языки в рамках получения специальности «учитель иностранного языка», трансформируются личностные свойства: личность развивается, усложняется, появляются этно-признаки, свойственные носителям изучаемого языка. В статье предпринята попытка проиллюстрировать структуру феномена: предоставлены эмпирические данные, подтверждающие появление новых компонентов вторичной языковой личности у людей, включенных в активную коммуникацию на иностранных языках для решения важных жизненных задач. Также в статье поднимается проблема необходимости продолжения изучения и расширения существующей структуры феномена, разработки новых методик, поскольку результаты, полученные с применением существующих методик, малоэффективны при анализе исследуемого феномена. Изучение вторичной языковой личности позволяет расширить понимание личности в целом, поскольку иноязычная речевая деятельность оказывает влияние на когнитивный, социальный, а также личностный уровни субъектов. Изучение вторичной языковой личности в рамках психологии открывает новые возможности для гораздо более глубокого понимания психологических особенностей человека, важных для целого ряда научных направлений, таких как лингводидактика, психотерапия и пр.

Ключевые слова: языковая личность; вторичная языковая личность; психологическая структура вторичной языковой личности; трансформация личности; качества вторичной языковой личности; иноязычная речевая деятельность

Для цитирования: Думнова Н. И. Вторичная языковая личность: психологическая структура феномена // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 143-154. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_143. https://elibrary.ru/QLGGII

Original article

Secondary linguistic personality: psychological structure of the phenomenon

Nadezhda I. Dumnova
Senior lecturer, department of psychology and defectology, State humanitarian and technological university. 142611, Moscow Region, Orekhovo-Zuevo, Zelenaya st., 22
ndumnova@hotmail.com, http://orcid.org/0000-0002-1990-3782

Abstract. The paper presents the data of a psychological study of the phenomenon of the «secondary linguistic personality». In the course of the study, information was collected about the context and reasons for learning the language, motives and attitude to it; the motivation of students studying foreign languages in the framework of the minimum program and the program of language specialties at the university, as well as graduates of language and non-

© Думнова Н. И., 2023

language faculties, is investigated. The results showed statistically significant differences between linguistic and non-linguistic groups in such parameters as motivation, attitude to language learning, as well as emotional state in the learning process.

Under the conditions of active communication in a foreign language, students who study foreign languages in depth within the framework of obtaining the specialty «teacher of a foreign language» personal properties transform: the personality develops, becomes more complicated, ethno-signs characteristic of native speakers of the studied language appear. The article attempts to illustrate the structure of the phenomenon, and raises the problem of the need to continue studying and expanding the existing structure of the phenomenon, developing new techniques, since the results obtained using existing techniques cannot help to analyse the phenomenon. The study of the secondary linguistic personality makes it possible to expand the understanding of the personality as a whole and opens new opportunities for a much deeper understanding of the psychological characteristics of a person, important for a number of scientific fields, such as linguodidactics, psychotherapy, etc.

Key words: linguistic personality; secondary linguistic personality; structure of the secondary linguistic personality; personality transformation; qualities of the secondary linguistic personality; speaking a foreign language

For citation: Dumnova N. I. Secondary linguistic personality: psychological structure of the phenomenon. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (6): 143-154. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_143. https://elibrary.ru/QLGGII

Введение

В настоящее время невозможно не обратить внимание на тот факт, что люди все больше начинают использовать иностранные языки для решения жизненных задач, которые могут носить разнообразный характер: от бытовых, для решения которых требуется базовое владение языком, до более сложных, связанных с профессиональной деятельностью человека, что требует продвинутого уровня владения. Для начала XXI века характерно упрочнение связей и зависимости стран и народов друг от друга с целью взаимного обогащения культур.

Существует множество исследований, в которых обсуждается когнитивное и социальное развитие в контексте би- и полилингвизма. Чаще изучаются особенности когнитивного развития, но данных о социальном или эмоциональном развитии представлено меньше [Genesee, 2007; Morgan, 2011]. Изучение феномена билингвизма показывает, что индивиды, говорящие на двух языках, используют две культурные системы в зависимости от языка, на котором в определенный момент времени разговаривают. Несмотря на тот факт, что существуют области наложения и схожести, билингвы по-разному производят оценку происходящих событий, окружающего мира, различным образом судят об эмоциях. В сознании билингва не только сосуществует несколько культурных схем, но они сами приобретают способность избирать культурную схему, которую будут применять в определенных социальных условиях [Мацумото, 2002].

Цель статьи – представить результаты психологического исследования структуры феномена «вторичная языковая личность». В качестве исходного аргумента взято известное положение социокультурной концепции психического развития Л. С. Выготского о том, что личность представляет собой: «… понятие социальное, она охватывает надприродное, историческое в человеке… Мы не причисляем сюда всех признаков индивидуальности, отличающих ее от ряда других индивидуальностей, составляющих ее своеобразие или относящих ее к тому или иному типу» [Выготский, 1984а, с. 315]. Следовательно, личность, по Л. С. Выготскому, представляет собой определенное психологическое свойство человека.

Вместе с тем, в психологии по отношению к понятию личности активно используется подход, опирающийся на представление о свойствах личности Г. Олпорта и Р. Кеттела [Allport, 1968; Cattell, 1970]. И этот подход оказывается конструктивным для решения многих психологических задач, в том числе и задач изучения структуры характера и личности.

В современной лингвистике, лингводидактике и психолингвистике сложился подход, в соответствии с которым наряду с термином личность используют и понятия «языковая личность» и «вторичная языковая личность». При этом, в отечественной психологии исследования языковой и вторичной языковой личности практически не представлены.

С позиций лингвопсихологии языковая личность представляет собой «совокупность лингвопознавательных способностей, психологических характеристик, социальных и прагматических аспектов личности индивида, проявляющихся в разносторонней речевой деятельности

(включающей восприятие и порождение текстов). Языковая личность должна отличаться коммуникативной активностью, ценностно-культурологической направленностью и стремлением к творческому самовыражению на индивидуально-психологическом уровне» [Момотова, 2011, с. 110].

В педагогической психологии вторичная языковая личность рассматривается как «коммуникативно активный субъект, способный полноценно познавать, описывать, оценивать, преобразовывать окружающую действительность и участвовать в общении с другими людьми средствами иностранного языка в иноязычно-речевой деятельности» [Плехов, 2008, с. 253].

В нашей интерпретации «языковая личность» равняется психологическому понятию «личность» по Л. С. Выготскому, то есть является свойством, образовавшейся в контексте определенной культуры в ходе общения на первом (родном) языке. Вторичная языковая личность – это совокупность изменений, трансформаций, которые личность приобретает при включении в интенсивную иноязычную речевую деятельность для решения жизненно важных задач.

Обратимся к анализу результатов исследований влияния иностранных языков на психику и, в частности, на личность человека.

В отечественной и зарубежной психологии предпринимались попытки изучить особенности психических свойств в связи с изучением иностранных языков [Gardner, 1972; Foster, 1989; Маркова, 1990; Bamford, 1991; Douglas, 1994; Hull, 1996; Халеева, 1996; Hong, 1997; Плехов, 2007; Ramírez-Esparza, 2006; Erton, 2010]. Полученные в этих исследованиях фрагментарные данные не позволяли оценить «вторичную языковую личность» как целостное системное личностное свойство [Dumnova, 2021]. Проведенный анализ литературы показывает, что лингводидакты, как и филологи, ограничиваются следующими критериями явления: усвоение тезауруса и языковых норм, усвоение иностранного языка и культуры его носителей, готовность к иноязычной коммуникации с представителями других культур, готовность к восприятию иноязычной картины мира [Клобукова, 1995; Касаткина, 2013]. До настоящего момента феномен «вторичной языковой личности» не получил должного эмпирического изучения в рамках общей психологии и довольно узко, по нашему мнению, трактуется лингвистами в большей степени как феномен, связанный с особенностями организации речевой активности субъекта на конкретном языке [Винокур, 1989; Халеева, 1996; Богин, 1998; Фролов, 2005; Плотникова, 2008].

Обобщенно структура вторичной языковой личности может быть представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Структура вторичной языковой личности по А. Н. Плехову, В. В. Рыжову

Психологическая структура вторичной языковой личности, компоненты
Лингвокогнитивный
Мотивационный
Эмоциональный
Коммуникативный
Деятельностный
Ценностно-смысловой

Наша задача заключается в том, чтобы определить, каким образом личность человека, углубленно изучающего иностранные языки и активно ими пользующимся, отличается от личности человека, не использующего таковые, и представить эмпирические результаты изучения психологических изменений личности, происходящих в процессе формирования «вторичной языковой личности».

Методы исследования

Настоящее эмпирическое исследование проводилось на базе Государственного гуманитарно-технологического университета (ГГТУ, Московская область, г. Орехово-Зуево). В исследовании приняли участие 240 человек (176 женщин, 64 мужчин), в первую группу отобрано 107 человек, углубленно изучающих иностранные языки, во вторую – 133 человека, изучающих иностранный язык в рамках университетской программы-минимума.

Исследование психологического феномена «вторичной языковой личности» потребовало применения не только существующих, но и авторских методик. Предположение о том, что при обнаружении тех или иных личностных признаков, можно говорить об изменении качеств [Vygotsky, 1997] «вторичной языковой личности» именно с позиций психологии [Dumnova, 2021] положено в основу опросника «Структура вторичной языковой личности».

Авторский опросник «Национальные признаки вторичной языковой личности» разработан для оценки этно-типичных признаков носителей

немецкого, английского и французского языков [Dumnova, 2022б].

Для достижения цели эмпирического исследования было необходимо решить задачу сбора информации о контексте, степени включенности испытуемых в процесс изучения языка, причины изучения иностранных языков, мотивы, опыт и отношение к языку/языкам. Нами разработана анкета открыто-закрытого типа «Иностранный язык и я», представляющая собой список из 24 вопросов: «Вы изучаете какой-нибудь иностранный язык в настоящее время? Какой?», «С какой целью Вы его изучаете?», «Что вызывает/вызывало у вас интерес к изучению иностранного языка в настоящее время?» и др.

Помимо авторских методик были применены: «Метод мотивационной индукции» (Ж. Нюттен, Н. Н. Толстых) [Толстых, 2005], «Индекс толерантности» .[Солдатова, 2003].

Результаты исследования

С помощью авторской методики «Структура вторичной языковой личности» получены экспериментальные результаты, свидетельствующие о том, что имеют место статистически значимые различия в оценках испытуемыми студентами, в разной степени интенсивности изучающими иностранный язык, того, насколько им легко дается изучение иностранного языка/языков (χ20.001=49,73, v=1, n=231).

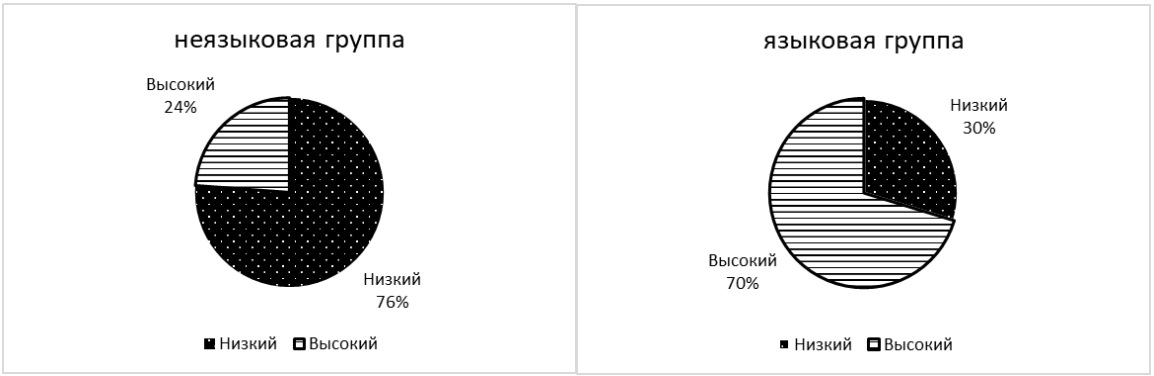

Рис. 1. Результаты диагностики по группе вопросов «Уровень лингвистической лёгкости»

Методика «Структура вторичной языковой личности» содержит группу вопросов, обозначенных нами как вопросы, указывающие на «лингвистическую легкость» изучения иностранного языка, обнаруживающую себя в том, что студентам легко запоминать новые иностранные слова, не сложно «решать задачи», овладевать новыми речевыми навыками иноязычной речи. Следовательно, студентам «языковых» специальностей субъективно легче дается усвоение иностранных языков, у них реже возникают негативные переживания, затруднения при необходимости выражать свои мысли на иностранном языке, пользоваться иным языковым материалом, иной лексикой, фонетикой, грамматикой. В целом, испытуемые языковой группы проявляют высокую гибкость и адаптивность в использовании иностранных языков, а также овладевают языковым материалом, грамматикой, фонетикой и лексикой с лёгкостью [Думнова, 2019; Dumnova, 2021].

Еще одной группой вопросов опросника «Структура вторичной языковой личности», по которой были получены статистически значимые различия между сравниваемыми группами студентов, стала группа вопросов, отражающих «Интересы к языку, культуре изучаемого языка» ($\chi^2_{0.001}$=78,85, v=1, n=231).

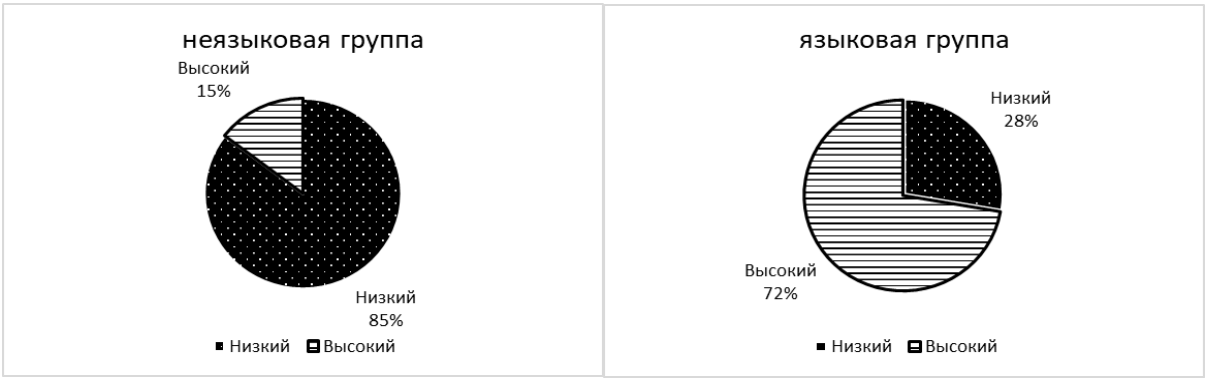

Рис. 2. Результаты диагностики по группе вопросов «Интересы к языку, культуре изучаемого языка»

Анализ ответов испытуемых показывает, что студенты «языковых» специальностей обнаруживают гораздо больше интереса как к самому языку, так и в целом к культуре, истории страны/стран, в которых этот язык является доминирующим. Этот интерес проявляет себя поразному: то в виде стремления к чтению литературы на языке оригинала, то в виде стремления посетить страну изучаемого языка, то в виде стремления познакомиться, общаться с носителями языка, то в виде стремления изучать язык «углубленно», за пределами программы обучения и т. д.

Еще одной группой вопросов авторской методики «Структура вторичной языковой личности», по которой были получены статистически значимые различия, оказалась группа вопросов «Положительные психические состояния», отражающих психические состояния студентов в процессе овладения иностранными языками ($\chi^2_{0.001}$= 29,331; v=1, n=231).

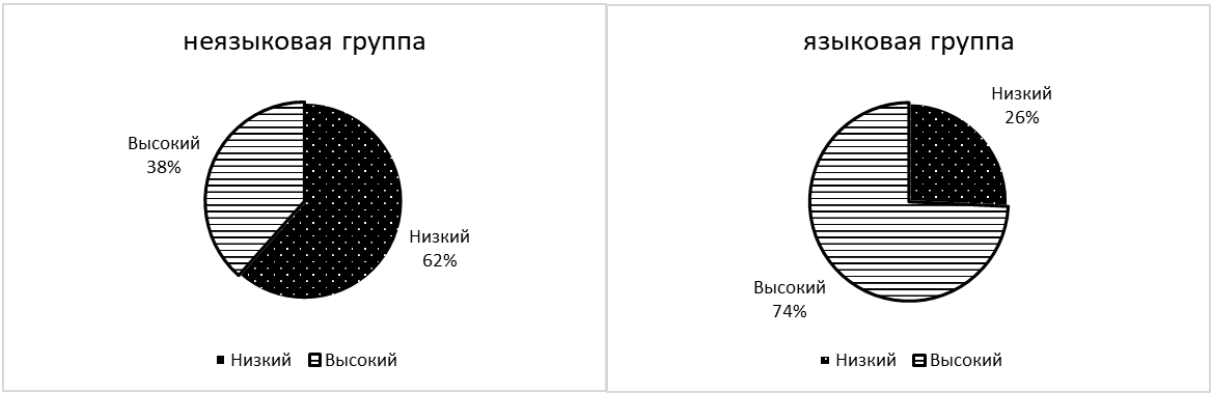

Рис. 3. Результаты диагностики по группе вопросов «Положительные психические состояния»

Оказалось, что студенты «языковых» специальностей значительно меньше опасаются не только делать речевые-языковые ошибки при общении на иностранном языке, но и гораздо менее напряженно себя чувствуют при общении с носителями языка. Контраст психических состояний состоит в том, что студенты, углубленно изучающие иностранные языки, стремятся к иноязычной деятельности в устной и письменной формах в непосредственных и дистанционных видах коммуникации; тогда как студенты, обучающиеся «неязыковым» специальностям, напротив, минимизируют и избегают разных форм коммуникации на иностранном языке. Соответственно, существенно различными оказываются и переживания при необходимости иноязычной коммуникации: у студентов «языковых» специальностей типичными являются состояния психологического комфорта, интереса, спокойствия, уверенности на занятиях по иностранному языку и в иноязычной коммуникации, а для студентов «неязыковых» специальностей типичными являются состояния дискомфорта, напряжения, тревожности, неуверенности и неудовлетворенности.

Интересные результаты получены и при использовании «Метода мотивационной индукции» (Ж. Нюттена, в адаптации Н. Н. Толстых): стати-

стически значимыми оказались различия результатов испытуемых, сравниваемыми группами по мотивам посещения страны изучаемого языка и обучения в ней («ER3» – $\chi^2_{0.01}$= 10,330; v=1, n=198) [Думнова, 2019; Dumnova, 2021].

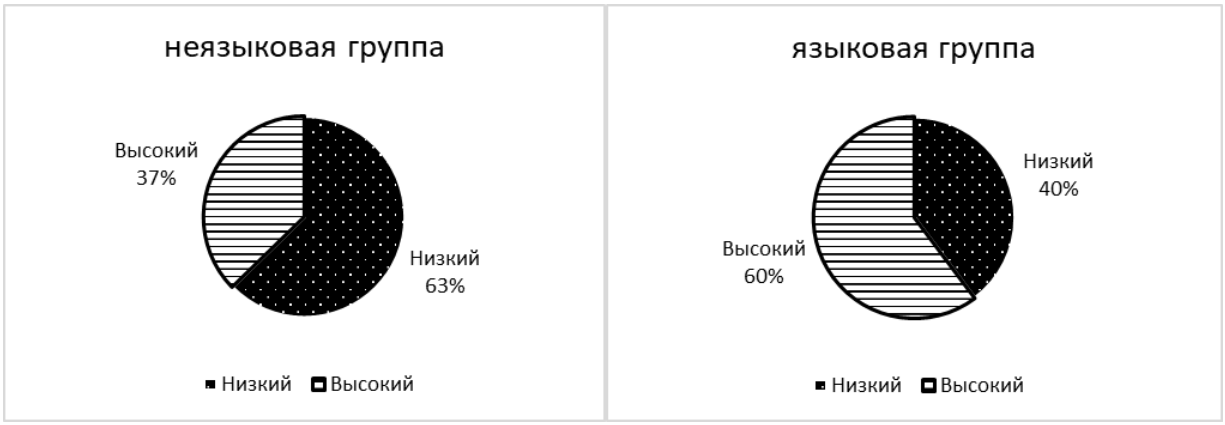

Рис. 4. Результаты диагностики по категории «Путешествие и обучение в стране изучаемого языка»

Рис. 5. Результаты диагностики по категории «Отрицательная мотивация к учебному процессу»

Выявленные различия мотивации испытуемых «языковых» и «неязыковых» специальностей заключаются в том, что студенты более углубленно изучающие иностранные языки значительно чаще обнаруживают мотивы посещения страны изучаемого языка, общения с носителями иностранного языка, готовности продолжить обучение на иностранном языке.

С другой стороны, различия по мотивам «-R3» в группе студентов «неязыковых» специальностей позволяют констатировать, что они статистически значимо чаще не проявляют интереса к изучению иностранного языка («-R3» - $\chi^2_{0.05}$ = 6,6; v=1, n=198). С другой стороны, наблюдается различие в мотивации учения иностранного языка между группами неязыковых и языковых испытуемых. Неязыковые испытуемые чаще не проявляют интереса к изучению языка и выражают нежелание учиться и сдавать зачет по дисциплине. Они мечтают о том, чтобы занятия закончились несмотря на то, что желают получить зачет по языку, что может объясняться отсутствием перспективы его применения в будущем. В отличие от них, испытуемые языковой группы стремятся овладеть языком и не проявляют подобного негатива к учебному процессу [Думнова, 2019; Dumnova, 2021].

Применение опросника «Структура вторичной языковой личности» выявило различия по группе вопросов «Положительные психические состояния» $\chi^2_{0.001}$=29,33, v=1, n=231. Испытуемые, которые имеют большой опыт в изучении иностранных языков, не боятся совершать ошибки и общаться с иностранцами, в отличие от испытуемых неязыковой группы, которые испытывают чувство дискомфорта и тревожности при общении на иностранном языке. Испытуемые, углубленно изучающие языки, чаще переживают положительные эмоции, такие как удовольствие и уверенность, в то время как испытуемые не-

языковой группы часто испытывают чувства неудовлетворенности и неуверенности. Это может повлиять на эффективность изучения языка и на отношение к процессу обучения [Думнова, 2019; Dumnova, 2022a].

Анализ данных, полученных с помощью «Метода мотивационной индукции» (ММИ) Ж. Нюттена, показал значительные различия мотивации испытуемых сравниваемых групп по представленности мотивов категории «R2 – профессиональная деятельность» ($\chi^2_{0.001}$=43,614; v=1, n=198).

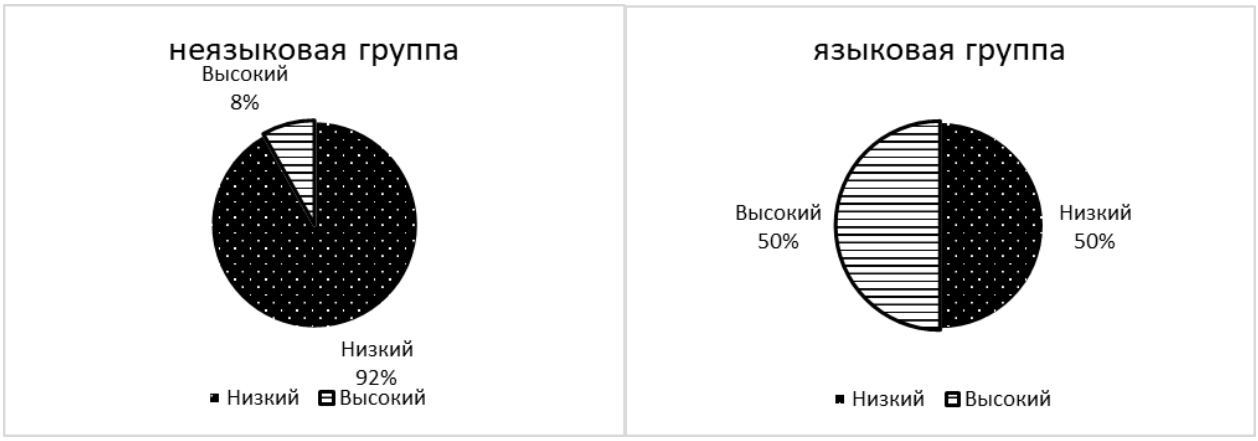

Рис. 6. Результаты диагностики по категории «Профессиональная деятельность»

Изучение иностранных языков оказывает значительное влияние на личностный рост и развитие учащихся. Участники языковой группы проявляют интерес к работе, связанной с изучаемыми языками, видят себя в роли переводчиков, учителей или турагентов. В отличие от них, участники неязыковой группы редко упоминают о том, как они могут использовать иностранный язык в своей будущей профессиональной деятельности.

Рис. 7. Результаты диагностики по группе вопросов «французская языковая личность» в сравниваемых группах

После того, как участники языковой группы начали изучать иностранные языки, они заметили изменения в своем поведении: они стали более открытыми и экспрессивными, заводили больше друзей и проявляли большую склонность к общественной деятельности ($\chi^2_{0.001}$= 13,356; v=1, n=240), они стали менее замкнутыми, более романтичными, в некоторой степени менее серьезными [Думнова, 2019; Dumnova, 2022б].

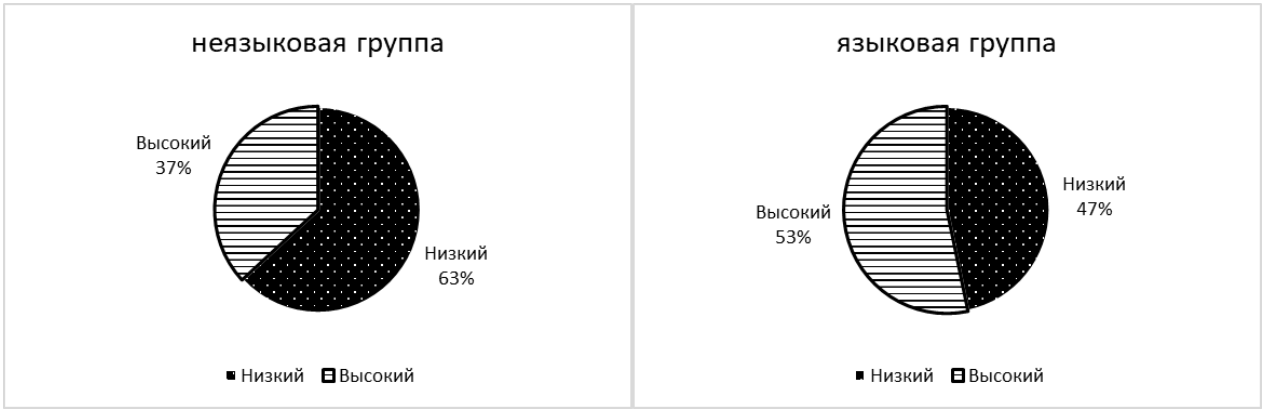

Рис. 8. Результаты диагностики по группе вопросов «английская языковая личность» в сравниваемых группах

Результаты исследования показали, что участники, судя по их собственным оценкам, проявляют большую открытость и экспрессивность в своем поведении, стали более общительными и заводят больше друзей. Испытуемые выражают недовольство общественным беспорядком, становятся более уверенными в себе и надменными. В целом, они проявляют большую склонность к общественной деятельности и более спокойному, уединенному образу жизни, при этом обнаруживая щепетильность в общении с другими людьми ($\chi^2_{0.05}$= 6,49; v=1, n=240) [Думнова, 2019; Dumnova, 2022б].

Ответы студентов на вопросы анкеты отражают существующие психологические особенности испытуемых, которые можно интерпретировать как признаки вторичной языковой личности. Испытуемые языковой группы статистически чаще отмечают когнитивные, личностные и социальные изменения, происходящие с ними в процессе использования иностранного языка, переживают положительные эмоции в связи с изучением иностранного языка и указывают на легкость при его изучении: «Изменились/изменяетесь ли Вы, изучая иностранный язык?» (χ20.001= 69,47; v=1, n=213), «Как быстро происходят изменения?» (χ20.001= 34,41; v=1, n=225), «Делает ли Вас изучение иностранного языка более счастливым?» (χ20.001= 29,91; v=1, n=234), «Бывает ли вам трудно сформулировать мысль на родном языке после занятий иностранным языком?» (χ20.001= 52,1; v=1, n=233), «Было ли для Вас сложно изучать иностранный язык с репетитором/на курсах в то время, когда вы учились в школе?» (χ20.001= 14,585; v=1, n=194) [Думнова, 2019; Dumnova, 2022б].

Представим в таблице вышеуказанные эмпирические данные.

Таблица 2.

Структура вторичной языковой личности

Компонент вторичной языковой личности	Методика	Показатель	Уровень доверительной вероятности
Лингвокогнитивный	Опросник «Структура вторичной языковой личности»	«Уровень лингвистической лёгкости»	0,001
Мотивационный	«Метод мотивационной индукции» (Ж. Нюттен, Н.Н. Толстых)	«Путешествие и обучение в стране изучаемого языка»	0,01
		«Отрицательная мотивация к учебному процессу»	0,05
Эмоциональный	Опросник «Структура вторичной языковой личности»	«Положительные психические состояния»	0,001
Коммуникативный	-	-	-
Деятельностный	«Метод мотивационной индукции» (Ж. Нюттен, Н.Н. Толстых)	«Профессиональная деятельность»	0,001
Ценностно-смысловой	Опросник «Структура вторичной языковой личности»	«Интересы к языку, культуре изучаемого языка»	0,001

Опираясь на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского и его последователей, считаем необходимым отметить, что важный аспект понятия личности заключен в том, что личность есть понятие интегрирующее, объединяющее в себе различные психические процессы, функции. Это понятие структурирует психологический статус человека, позволяет объяснить единство и устойчивость поведения [Vygotsky, 1997]. «В процессе онтогенеза происходят фундаментальные структурные изменения, заключающиеся в том, что для существа, живущего в культурной среде, опосредование действий культурой становится второй природой» [Коул, 1997, с. 207]. Получаем, что личность человека (аналогично ребенку, попавшему в первичную культурно-языковую среду), углубленно изучающего иностранные языки, претерпевает определенные психологические изменения в процессе включения в иноязычную культуру, иноязычное общение, интенсивное изучение иностранного языка.

Опираясь на положение Л. С. Выготского о том, что мысль совершается в слове [Выготский, 1984б; Выготский, 1996], можно сделать предположение, что мотивы людей, углубленно изучающих и использующих иностранные языки в их жизни могут быть не вполне ими осознаваемы, и тем не менее, оказывают значительное влияние на их эмоциональную и деятельностную сферу (к примеру, выбор профессии).

Как нам видится, данная структура вторичной языковой личности в рамках социокультурного подхода выглядела бы более полной, если включить в ее состав социокультурный компонент, то есть социокультурные свойства человека, определяющие степень его включенности в иноязычную культуру и социум. Личность получает возможность выйти на новый уровень функционирования, происходит интеграция в ино-культуру и идентификация с представителями нового этноса как активного деятеля языка и культуры. Через иноязычную речевую деятельность человек принимает культуру страны, на языке которой осуществляется коммуникация. Личность приобретает новые качества, первичная языковая личность изменяется, трансформируется под воздействием иноязычной речевой деятельности.

Таблица 3

Социокультурный компонент вторичной языковой личности

Компонент вторичной языковой личности	Методика	Показатель	Уровень доверительной вероятности
Социокультурный	Опросник «Национальные признаки языковой личности»	*«Французская языковая личность»*	0,001
		«Английская языковая личность»	0,05

Мы полагаем, что рассмотрение феномена вторичной языковой личности как свойства [Vygotsky, 1997; Tzuriel, 2021; Mao, 2022; Sarmiento-Campos, 2022; Alkhudiry, 2022] позволяет расширить понимание языковой личности и рассматривать явление не столько как участника процесса коммуникации на иностранном языке или совокупность языковых практик, осуществляющихся в определенном социально-культурном контексте, как это представляется лингвистами, но как качественно новое образование личности, возникшее в результате углубленного изучения и использования иностранных языков для решения жизненно-важных задач, то есть как личностное качество. Отметим, что анализ полученных данных говорит о том, что возраст коррелирует с появлением признаков вторичной языковой личности ($\chi 20.05= 10{,}34$; v=4, n=177): с годами человек приобретает национально-специфические психологические признаки народа–носителя изучаемого языка и признаки вторичной языковой личности.

В процессе активной коммуникации на иноязыке у студентов языковых специальностей происходит формирование специфических личностных свойств, которые можно описать как «вторичную языковую личность», то есть участие в субъектно-значимой иноязычной речевой деятельности приводит к изменениям в свойствах личности [Dumnova, 2021].

Заключение

В ходе проведенного исследования осуществлен анализ эмпирических данных, который поз-

воляет выявить влияние иноязычной речевой деятельности на личностную сферу субъектов, активно коммуницирующих на иностранном языке для решения их жизненных задач. С нашей точки зрения полученные результаты расширяют представление о личности в целом и открывают новые возможности для изучения вторичной языковой личности в рамках психологии личности. Это позволяет более глубоко понимать психологические особенности человека, что является важным для различных научных направлений, включая социальную психологию, психологическое консультирование, психокоррекцию, методику изучения иностранных языков и др.

Анализ полученных эмпирических данных позволяет утверждать, что включение в интенсивную субъектно-значимую иноязычную речевую деятельность оказывает влияние не только на когнитивный уровень испытуемых, но также на социальную и личностную сферы субъектов, погруженных в иноязычную речевую деятельность. Полагаем, что изучение вторичной языковой личности с позиций психологии открывает новые возможности для гораздо более глубокого понимания психологических особенностей человека, важных для целого ряда научных направлений, таких как методика изучения иностранных языков, лингводидактика, социальная психология, психологическое консультирование, психокоррекция и др.

Существующая в психологии структура вторичной языковой личности нам не представляется полной и широко описывающей феномен: она лишена уровней и сводится лишь к перечислению компонентов. К сожалению, нами не были получены данные, которыми можно было бы отнести к изменению коммуникативного компонента в структуре вторичной языковой личности. Мы полагаем, что дальнейшие исследования, в том числе лонгитюдные, должны основываться на применении новых методик для диагностики вторичной языковой личности, а также ее динамики.

Библиографический список

1. Богин Г. И. Языковая личность школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки. Тверь : Просвещение, 1998.

2. Винокур Т. Г. Речевой портрет современного человека // Человек в системе наук. Москва : Наука, 1989. С. 361–370.

3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва : Лабиринт, 1996. 306 с.

4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Научное наследие / под ред. М. Г. Ярошевского. Москва : Педагогика, 1984.

5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 6. Научное наследие / под ред. М. Г. Ярошевского. Москва : Педагогика, 1984.

6. Думнова Н. И. Трансформация личности студентов ВУЗа в условиях изучения иностранного языка. / Н. И Думнова, Д. В. Солдатов // Высшее образование сегодня. 2019. № 7. С. 62–67.

7. Касаткина Н. Н. О формировании вторичной языковой личности // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2013. №. 4. С. 167–171.

8. Клобукова Л. П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики // Международная юбилейная сессия, посвященная 100-летию со дня рождения академика В. В. Виноградова: Тезисы докладов. Москва, 1995. С. 321–323.

9. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. Москва : Когито-Центр; Институт психологии РАН, 1997. 432 с.

10. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. Москва : Просвещение, 1990. С. 192–192.

11. Момотова Ю. Г. Понятие и структура языковой и вторичной языковой личности // Вестник ВятГУ. 2011. №2–3. С. 109–114.

12. Плехов А. Н. Формирование вторичной языковой личности специалистов в лингвистическом образовании / А. Н. Плехов, В. В. Рыжов // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы : материалы III международной научно-практической конференции [22–23 мая 2008 года]. Самара : Самарский государственный педагогический университет, 2008. С. 253–257.

13. Плотникова С. Н. Языковое, дискурсивное и коммуникативное пространство // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Серия: Филология. 2008. №. 1. С. 131–136.

14. Солдатова Г. У. Практикум по диагностике и исследованию толерантности личности. Москва : МГУ, 2003. 112 с.

15. Толстых Н. Н. Использование метода мотивационной индукции для изучения мотивации и временной перспективы будущего // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 77–94.

16. Халеева И. И. Подготовка переводчика как «вторичной языковой личности» // Тетради переводчика : науч.-теор. сб. Москва : Изд-во МГЛУ, 1996. С. 7–22.

17. Фролов Н. К. Избранные труды по языкознанию. Т 1. Антропонимика. Русский язык и культура речи. Тюмень : Изд-во Тюм. Ун-та, 2005. 509 с.

18. Alkhudiry R. The Contribution of Vygotsky's Sociocultural Theory in Mediating L2 Knowledge Co-Construction // Theory and Practice in Language Studies. 2022. Т. 12. №. 10. P. 2117–2123.

19. Allport G.W. The person in psychology: Selected essays. Boston: Beacon Press, 1968.

20. Bamford K.W., Mizokawa, D.T. Cognitive and attitudinal outcomes of an additive bilingual program: Wash. 1991. 51 p.

21. Cattell R. B. Handbook for the 16 personality factor questionnaire / R. B. Cattell, H. W. Eber, M. M. Tatsuoka // Champaign. IL: IPAT, 1970.

22. Douglas H. B. Principles of language Learning and Teaching – Prentice Hall Regents, 1994. Chapter I p. 1–3, Chapter VI p. 135–161, Chapter VII. p. 163–176.

23. Dumnova N. I. Psychological Diagnostics of the Secondary Linguistic Personality Symptoms / N. I. Dumnova, D. V. Soldatov // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №. 71–1. P. 291–294.

24. Dumnova N. I. Creation of the Questionnaire «Symptoms of the Secondary Linguistic Personality» // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76–3. P. 267–271.

25. Dumnova N. I. Creation of the Questionnaire «National Features of the Secondary Linguistic Personality» / N. I. Dumnova, D. V. Soldatov, S. V. Soldatova // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75–3. P. 293–296.

26. Erton I. Relations between personality traits, language learning styles and success in foreign language achievement // Journal of Education. 2010. № 38. P. 115–126.

27. Foster K. M. Foreign Language in the Elementary School (FLES) improves cognitive skills / K. M. Foster, C. K. Reeves // FLES News. 1989. № 2 (3). P. 4.

28. Gardner R., Lambert, W. Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Rowley, Ma.: Newbury House, 1972.

29. Genesee F. Bilingual first language acquisition / Genesee F., Nicoladis E. // Blackwell handbook of language development. 2007. T. 324. C. 342.

30. Hong Y.-Y., Bringing culture out in front: Effects of cultural meaning system activation on social / Y.-Y. Hong, C.-Y. Chiu, & T. M Kung // Progress in Asian social psychology. 1997. Vol. 1. P. 135–146.

31. Hull P.V. Bilingualism: Some personality and cultural issues / In Slobin D. I., Gerhardt J., Kyratzis A., & Guo J. (Eds.). Social interaction, social context, and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1996. P. 419–434.

32. Mao Z. Researching L2 student engagement with written feedback: Insights from sociocultural theory/ Mao Z., Lee I. // TESOL quarterly. 2022. Vol. 56. №. 2. P. 788–798.

33. Morgan B. Identity in second language teaching and learning / Morgan B., Clarke M. // Handbook of research in second language teaching and learning. New York, Routledge. 2011. P. 817–836

34. Sarmiento-Campos N. V. A Look at Vygotsky's Sociocultural Theory (SCT): The Effectiveness of Scaffolding Method on EFL Learners' Speaking Achievement / Sarmiento-Campos N.-V., Lázaro-Guillermo J.C., Silvera-Alarcón E.-N., Cuellar-Quispe S., Huamán-Romaní Y.-L., Apaza O. A., Sorkheh A. // Education Research International. 2022. Vol. 2022. P.12.

35. Ramírez-Esparza N. Do bilinguals have two personalities? A special case of cultural frame switching / Ramírez-Esparza N., Gosling S.D., Benet-Martínez V., Potter J. & Pennebaker J.W. //Journal of Research in Personality. 2006. Vol. 40. P. 99–120.

36. Tzuriel D. The Socio-Cultural Theory of Vygotsky // Mediated Learning and Cognitive Modifiability. 2021. P. 53–66.

37. Vygotsky L. S. The collected works of L. S Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology. Springer Science & Business Media, 1997. Vol. 3.

Reference list

1. Bogin G. I. Jazykovaja lichnost' shkol'nika kak format dlja opredelenija uspeshnosti ego filologicheskoj podgotovki = The language personality of the student as a format for determining the success of his philological training. Tver' : Prosveshhenie, 1998.

2. Vinokur T. G. Rechevoj portret sovremennogo cheloveka = Speech portrait of modern man // Chelovek v sisteme nauk. Moskva : Nauka, 1989. S. 361–370.

3. Vygotskij L. S. Myshlenie i rech' = Thinking and speech. Moskva : Labirint, 1996. 306 s.

4. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij = Collected works: V 6 t. T. 3. Nauchnoe nasledie / pod red. M. G. Jaroshevskogo. Moskva : Pedagogika, 1984.

5. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij = Collected works: V 6 t. T. 6. Nauchnoe nasledie / pod red. M. G. Jaroshevskogo. Moskva : Pedagogika, 1984.

6. Dumnova N. I. Transformacija lichnosti studentov VUZa v uslovijah izuchenija inostrannogo jazyka = Transformation of the personality of university students in the context of learning a foreign language / N. I. Dumnova, D. V. Soldatov // Vysshee obrazovanie segodnja. 2019. № 7. S. 62–67.

7. Kasatkina N. N. O formirovanii vtorichnoj jazykovoj lichnosti = On formation of a secondary language personality // Vestnik Jaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G Demidova. Serija Gumanitarnye nauki. 2013. №. 4. S. 167–171.

8. Klobukova L. P. Fenomen jazykovoj lichnosti v svete lingvodidaktiki = The phenomenon of linguistic personality in the view of linguodidactics // Mezhdunarodnaja jubilejnaja sessija, posvjashhennaja 100-letiju so dnja rozhdenija akademika V. V. Vinogradova: Tezisy dokladov. Moskva, 1995. S. 321–323.

9. Koul M. Kul'turno-istoricheskaja psihologija: nauka budushhego = Cultural and historical psychology: the science of the future Moskva : Kogito-Centr; Institut psihologii RAN, 1997. 432 s.

10. Markova A. K. Formirovanie motivacii uchenija = Formation of training motivation / A. K. Markova, T. A. Matis, A. B. Orlov. Moskva : Prosveshhenie, 1990. S. 192–192.

11. Momotova Ju. G. Ponjatie i struktura jazykovoj i vtorichnoj jazykovoj lichnosti = Concept and structure of language and secondary language personality // Vestnik VjatGU. 2011. №2–3. C. 109–114.

12. Plehov A. N. Formirovanie vtorichnoj jazykovoj lichnosti specialistov v lingvisticheskom obrazovanii =

Formation of secondary language personality of specialists in linguistic education / A. N. Plehov, V. V. Ryzhov // Vysshee gumanitarnoe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy : materialy III mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii [22–23 maja 2008 goda]. Samara : Samarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2008. S. 253–257.

13. Plotnikova S. N. Jazykovoe, diskursivnoe i kommunikativnoe prostranstvo = Language, discursive and communication Space // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Serija Filologija. 2008. №. 1. S. 131–136.

14. Soldatova G. U. Praktikum po diagnostike i issledovaniju tolerantnosti lichnosti = Workshop on the diagnosis and investigation of personality tolerance. Moskva : MGU, 2003. 112 s.

15. Tolstyh N. N. Ispol'zovanie metoda motivacionnoj indukcii dlja izuchenija motivacii i vremennoj perspektivy budushhego = Using motivational induction to explore motivation and the time perspective of the future // Psihologicheskaja diagnostika. 2005. № 3. S. 77–94.

16. Haleeva I. I. Podgotovka perevodchika kak «vtorichnoj jazykovoj lichnosti» = Training an interpreter as a «secondary language personality» // Tetradi perevodchika : nauch.-teor. sb. Moskva : Izd-vo MGLU, 1996. S. 7–22.

17. Frolov N. K. Izbrannye trudy po jazykoznaniju = Selected works on linguistics. T 1. Antroponimika. Russkij jazyk i kul'tura rechi. Tjumen' : Izd-vo Tjum. Un-ta, 2005. 509 s.

18. Alkhudiry R. The Contribution of Vygotsky's Sociocultural Theory in Mediating L2 Knowledge Co-Construction // Theory and Practice in Language Studies. 2022. T. 12. №. 10. P. 2117–2123.

19. Allport G.W. The person in psychology: Selected essays. Boston: Beacon Press, 1968.

20. Bamford K.W., Mizokawa, D.T. Cognitive and attitudinal outcomes of an additive bilingual program: Wash. 1991. 51 p.

21. Cattell R. B. Handbook for the 16 personality factor questionnaire / R. B. Cattell, H. W. Eber, M. M. Tatsuoka // Champaign. IL: IPAT, 1970.

22. Douglas H. B. Principles of language Learning and Teaching – Prentice Hall Regents, 1994. Chapter I p. 1–3, Chapter VI p. 135–161, Chapter VII. p. 163–176.

23. Dumnova N. I. Psychological Diagnostics of the Secondary Linguistic Personality Symptoms / N. I. Dumnova, D. V. Soldatov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2021. №. 71–1. P. 291–294.

24. Dumnova N. I. Creation of the Questionnaire «Symptoms of the Secondary Linguistic Personality» // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2022. № 76–3. P. 267–271.

25. Dumnova N. I. Creation of the Questionnaire «National Features of the Secondary Linguistic Personality» / N. I. Dumnova, D. V. Soldatov, S. V. Soldatova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2022. № 75–3. P. 293–296.

26. Erton I. Relations between personality traits, language learning styles and success in foreign language achievement // Journal of Education. 2010. № 38. P. 115–126.

27. Foster K. M. Foreign Language in the Elementary School (FLES) improves cognitive skills / K. M. Foster, C. K. Reeves // FLES News. 1989. №2(3). P. 4.

28. Gardner R., Lambert, W. Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Rowley, Ma.: Newbury House, 1972.

29. Genesee F. Bilingual first language acquisition / Genesee F., Nicoladis E. // Blackwell handbook of language development. 2007. T. 324. S. 342.

30. Hong Y.-Y., Bringing culture out in front: Effects of cultural meaning system activation on social / Y.-Y.Hong, C.-Y. Chiu, & T. M Kung // Progress in Asian social psychology. 1997. Vol. 1. P. 135–146.

31. Hull P.V. Bilingualism: Some personality and cultural issues / In Slobin D. I., Gerhardt J., Kyratzis A., & Guo J. (Eds.). Social interaction, social context, and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1996. P. 419–434.

32. Mao Z. Researching L2 student engagement with written feedback: Insights from sociocultural theory/ Mao Z., Lee I. // TESOL quarterly. 2022. Vol. 56. №. 2. P. 788–798.

33. Morgan B. Identity in second language teaching and learning / Morgan B., Clarke M. // Handbook of research in second language teaching and learning. New York, Routledge. 2011. P. 817–836

34. Sarmiento-Campos N. V. A Look at Vygotsky's Sociocultural Theory (SCT): The Effectiveness of Scaffolding Method on EFL Learners' Speaking Achievement / Sarmiento-Campos N.-V., Lázaro-Guillermo J. C., Silvera-Alarcón E. N., Cuellar-Quispe S., Huamán-Romaní Y.-L., Apaza O. A., Sorkheh A. // Education Research International. 2022. Vol. 2022. P.12.

35. Ramírez-Esparza N. Do bilinguals have two personalities? A special case of cultural frame switching / Ramírez-Esparza N., Gosling S. D., Benet-Martínez V., Potter J. & Pennebaker J.W. //Journal of Research in Personality. 2006. Vol. 40. P. 99–120.

36. Tzuriel D. The Socio-Cultural Theory of Vygotsky // Mediated Learning and Cognitive Modifiability. 2021. P. 53–66.

37. Vygotsky L. S. The collected works of L. S Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology. Springer Science & Business Media, 1997. Vol. 3.

Статья поступила в редакцию 29.09.2023; одобрена после рецензирования 19.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 29.09.2023; approved after reviewing 19.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Научная статья
УДК 159.923.3
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_155
EDN: QUBFVF

Творческий путь современного ученого: от истории психофизиологии к духовности образования (в связи с 65-летним юбилеем В. В. Умрихина)

Игорь Никитович Семенов
Доктор психологических наук, профессор департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет. 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр.,4 к.1
i_samenov@mail.ru; https://orcid.org/ 0000-0001-6689-448X

Аннотация. В статье характеризуется развитие научно-педагогической деятельности и становление духовного мировоззрения творческой индивидуальности современного оригинального ученого (в области истории человекознания, философской антропологии и христианской психологии) доцента Московского госуниверситета им. М. В. Ломоносова, лауреата Ломоносовской премии – В. В. Умрихина. Анализируются институционально-персонологические факторы и социально-коммуникативные отношения, детерминирующие формирование и профессиональную самореализацию молодого ученого в социокультурных условиях советской науки 1970–1980-х гг., а также развитие его жизнетворчества и историко-методологической деятельности на рубеже XX–XXI вв. в постсоветский период российской психологии. Показана конструктивная роль взаимодействия системно-методологического направления философско-гуманитарного познания и историко-науковедческого подхода к научному творчеству в изучении В. В. Умрихиным формирования как классических отечественных психологических школ (Б. Г. Ананьева. Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, И. П. Павлова, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, Г. И. Челпанова), так и современных направлений отечественного человекознания в их взаимосвязях с мировой наукой. При этом впервые характеризуются институционально-познавательные взаимодействия В. В. Умрихина – как историка человекознания – с инициаторами разработки (в научных коллективах университетской, академической и прикладной науки) актуальных методологических проблем психологии продуктивного мышления, принятия решений, научного творчества и этики духовности. В 2020-е-гг. В. В. Умрихин обратился к углубленному изучению христианской психологии и профессиональному преподаванию историко-методологических основ и теоретико-экспериментальных достижений психологической науки в православных университетах в социокультурных условиях современного российского общества. С позиций рефлексивной психологии научного творчества в статье выделены основные вехи мировоззренческих поисков ученого-энциклопедиста в сфере антропологической психологии и показаны пути преподавания ее христианских основ в православном университетском образовании.

Ключевые слова: научное творчество; субъект деятельности; научная школа; история науки; методология психологии; христианская психология; педагогика преподавания; духовность образования

Для цитирования: Семенов И. Н. Творческий путь современного ученого: от истории психофизиологии к духовности образования (в связи с 65-летним юбилеем В. В. Умрихина) // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 155–165. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_155. https://elibrary.ru/QUBFVF

Original article

The creative path of a modern scientist: from the history of psychophysiology to the spirituality of education (to the 65-th anniversary of V. V. Umrikhin)

Igor N. Semenov
Doctor of psychological sciences, professor of department of psychology, Institute of pedagogy and psychology of education, Moscow city pedagogical university. 129226, Moscow, 2-nd Agricultural ave., 4 k.1
i_samenov@mail.ru; https://orcid.org/ 0000-0001-6689-448X

Abstract. The article characterizes the development of scientific and pedagogical activity and the formation of the spiritual worldview of the creative personality of a modern original scientist (in the field of the history of human studies, philosophical anthropology and Christian psychology), associate professor of Lomonosov Moscow State

© Семенов И. Н., 2023

University, laureate of the Lomonosov Prize V. V. Umrikhin. The article analyzes the institutional and personological factors and social and communicative relations that determine the formation and professional self-realization of a young scientist in the socio-cultural conditions of Soviet science the formation of both classical Russian psychological schools (B. G. Ananyev, L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, I.P. Pavlov, S. L. Rubinstein, B. M. Teplov, G. I. Chelpanov) and modern trends of Russian human studies in their interrelations with world science. At the same time, the institutional and cognitive interactions of V. V. Umrikhin – as a historian of human knowledge – with the initiators of the development (in research teams of university, academic and applied science) of topical methodological problems of psychology of productive thinking, decision–making of scientific creativity and ethics of spirituality are characterized for the first time. In the 2020-s, V. V. Umrikhin turned to in-depth study of Christian psychology and professional teaching of historical and methodological foundations and theoretical and experimental achievements of psychological science at Orthodox universities in the socio-cultural conditions of modern Russian society. From the standpoint of the reflexive psychology of scientific creativity, the article highlights the main milestones of the worldview searches of the scientist-encyclopedist in the field of anthropological psychology and shows the ways of teaching its Christian foundations in Orthodox university education.

Key words: scientific creativity; subject of activity; scientific school; history of science; methodology of psychology; christian psychology; pedagogy of teaching; spirituality of education

For citation: Semenov I. N. The creative path of a modern scientist: from the history of psychophysiology to the spirituality of education (to the 65-th anniversary of V. V. Umrikhin). *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2023; (6):* 155-165. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_155. https://elibrary.ru/QUBFVF

Введение

Социокультурный контекст научно-педагогической деятельности В. В. Умрихина.

Рубеж XX–XXI вв. знаменуется ростом интереса к духовно-нравственным основам психологического познания [Братусь, 2023; Духовность и рефлексивность…, 1996; Журавлев, 2011; Семенов, 2010, 2012 и др.]. В этом контексте исследовательская и преподавательская деятельность В. В. Умрихина знаменует органичное единство научного поиска и педагогической реализации его результатов в образовательной практике обучения студентов истории и методологии психологии, что присуще ведущим отечественным историкам человекознания (П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан, А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, В. А. Мазилов, Т. Д. Марцинковская, Ю. Н. Олейник, А. В. Петровский, А. В. Юревич и др.). Этого примера придерживаются их последователи, одним из которых был ученик профессора М. Г. Ярошевского, доцент МГУ и заведующий кафедрой общей психологии Российского православного университета – Владимир Владимирович Умрихин (22.05.1958 – 07.07.2023). Его путь в науке начался с науковедческого изучения дифференциальной психофизиологии Б. М. Теплова, продолжился методологическим анализом человекознания и привел к духовно-нравственному обращению к христианской психологии (Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк, В. И. Слободчиков и др.), что выражает важную тенденцию отечественной гуманитарной мысли. Одним из институциональных выражений этого благотворного для нравственного состояния общества является открытие все новых православных духовных академий и университетов. Вторую половину своего жизненного пути В. В. Умрихин посвятил освоению православных основ российской культуры в целях сопряжения с ними этико-антропологических [Umrikhin, 1988] перспектив психологического познания.

Рассмотрим периоды развития В. В. Умрихина как субъекта историко-теоретических изысканий в психологической науке и университетском преподавании – как светского, так и православного – в современной образовательной практике. Научная деятельность видного ученого и популярного преподавателя МГУ В. В. Умрихина достаточно известна коллегам по его трудам и по изучению истории, теории, методологии человекознания. Поэтому при абрисе достижений В. В. Умрихина сделаем акцент на мало известном становлении его как ученого, что составило институционально-персонологические [Алексеев, 1991; Семенов, 2021; Семенов, 1980] предпосылки дальнейшей самореализации [Умрихин, 1987, 1999, 2002, 2023] в истории и методологии психологии духовного самосовершенствования – увы – прерванного кончиной.

Развитие познавательных поисков В. В. Умрихина в психологическом университетском образовании.

Исходным пунктом научного творчества Умрихина послужило высшее образование и род занятий родителей: отца – военного врача и матери – филолога. Мать работала редактором в единственном в то время, в 1950–1980-х гг.,

научном журнале «Вопросы психологии», расположенном в Институте психологии АПН РСФСР/СССР (ныне ПИ РАО). Без преувеличения можно сказать, что отрок вырос буквально на коленях корифеев советской психологической науки. Пока их статьи редактировала его мама – Н. И. Лименес, общительный сын увлеченно слушал занимательные рассказы ученых о различных опытах и, вероятно, подсознательно сопоставлял и рефлексировал пути познания множества захватывающих пытливый ум психологических реалий. Этим объясняется выбор выпускником столичной школы № 76 учебы в ВУЗе психологии и историко-научный профиль дипломной работы в МГУ. Ибо погружение в историю науки позволяло дистанцироваться от конкретики психологических опытов и обратиться к изучению обобщенного хода развития человекознания.

Целевую предметность этого знания определил научный руководитель дипломной работы и диссертационного исследования В. В. Умрихина крупнейший советский историк психологии М. Г. Ярошевский. Он принял способного выпускника МГУ в аспирантуру созданного им сектора социальной психологии науки Института истории естествознания и техники (ИИЕиТ) АН СССР, так как В. В. Умрихин еще в дипломной работе начал анализировать наследие крупнейшего советского психофизиолога Б. М. Теплова. Науковедческой хваткой маститого научного руководителя М. Г. Ярошевского – наряду с исследовательским пылом В. В. Умрихина, его трудолюбием и полученной в традициях семьи «врачебной закваской», а также методологической культурой (обретенной еще в студенческие и аспирантские годы в системно-методологическом кружке И. Н. Семенова) – во многом объясняется успешность защиты им в срок в 1984 г. кандидатской диссертации о развитии школы Б. М. Теплова и быстрого издания о ней книги [Умрихин, 1987].

Свое аспирантство В. В. Умрихин совмещал с успешным преподаванием с 1980 г. совместителем в МГУ. Здесь он вел семинары и ассистировал, а затем и читал лекции, в том числе с 1995 г. как доцент кафедры общей психологии, возглавляемой О. К. Тихомировым. Параллельно с педагогической деятельностью в МГУ и в других вузах В. В. Умрихин продолжал вести в ИИЕиТ науковедческие исследования и инициативно разнообразные историко-научные изыскания, которые находили воплощение в виде множества словарных и журнальных статей. Они на рубеже XX–XXI вв. все более трансформировались в теоретико-методологические обобщения тенденций развития психологии, что системно изучалось им в следующих основных направлениях.

Направления научных поисков В. В. Умрихина в современном человекознании.

Важно подчеркнуть, что *в историко-научном плане* фундаментальность исследований Умрихина обеспечивалась также оригинальным применением системно-методологических средств науковедческого изучения создания Б. М. Тепловым научной школы дифференциальной психофизиологии (позднее выяснилось [Семенов, 2021], что он был родоначальником целых четырех школ и В. В. Умрихин охарактеризовал в основном четвертую – как наиболее известную). Этими средствами были построенные под руководством методолога психологии и эргономики Н. Г. Алексеева [Алексеев, 1991; Алексеев, 1996] (соратника ведущих советских системных методологов Г. П. Щедровицкого и Э. Г. Юдина) концептуальные схемы деятельности, типология и функции которых в структуре психологического и эргономического знания были разработаны заведующим группой методологии в отделе эргономики ВНИИ технической эстетики (ВНИИТЭ) выпускником МГУ И. Н. Семеновым с его дипломником и научным сотрудником В. К. Зарецким. На заседаниях этой группы в ВНИИТЭ (с 1975 г.) и позднее организованной в 1978 г. на базе ИПАН Я. А. Пономаревым, Н. Г. Алексеевым, И. Н. Семеновым [Пономарев, 1998] Всесоюзной секции «Психология творчества» Общества психологов СССР обсуждались различные доклады. Они касались историко-теоретических проблем психологии рефлексивно-творческого мышления [Семенов, 1980; Семенов, 2021] и концептуально-методологических средств организации и применения психологического, эргономического и педагогического знания (Н. Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, Н. Б. Ковалева-Сазонтьева, Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, А. В. Советов, С. Ю. Степанов, В. В. Умрихин, А. Б. Холмогорова и др.). В 1980–1990-е гг. участниками секции был издан ряд книг по методологии психологии [Пономарев, 1998 и др.]. Среди них была и монография В. В. Умрихина [Умрихин, 1987] о школе Б. М. Теплова с характеристикой ее программно-ролевой динамики и теоретико-методологической организации посредством экспликации ряда предметных концептуальных схем [Алексеев, 1996; Теплов,

1990]: «Понятие концептуальной схемы (Э. М. Мирский, Э. Г. Юдин, 1974: Н. Г. Алексеев, И. Н. Семенов, 1979) является единицей методологического анализа» [Умрихин, 1981, с. 27]. Эта схема выражает познавательное развитие содержания, генерируемого научным коллективом – во главе с основателем школы Б. М. Тепловым – дифференциально-психофизиологического знания. «Проведенный с помощью концептуальных схем методологический анализ позволяет, с одной стороны, конкретно представить логику развития исследовательской программы Б. М. Теплова, а с другой – охарактеризовать вклад ее автора в развитие дифференциальной психофизиологии» [Умрихин, 1981, с. 28]. В дальнейшем этими средствами изучались участниками секции другие разработки Б. М. Теплова по исследованию: «ума полководцев» [Умрихин, 1990; Любимов, 2015] и дифференциальной психологии способностей, состояний, одаренности и индивидуальности человека [Алексеев, 1996; Семенов, 2021; Умрихин, 1987; Ярошевский, 1983]. Фундаментальную роль концептуальных схем в трактовке Н. Г. Алексеева и Э. Г. Юдина (1971) неоднократно отмечал В. А. Мазилов (2002, 2003 и др.) в цикле монографий по истории и методологии [Мазилов, 1998] современной психологии.

В плане социальной психологии науки поднятой М. Г. Ярошевским проблематики взаимодействия научных школ необходимо ее спроецировать и на развитие творчества его аспиранта В. В. Умрихина. Ибо он еще со студенческой скамьи оказался на пересечении не только мощных институциональных традиций: полипредметного человекознания в «закваске» Г. И. Челпанова и А. А. Смирнова в ПИ РАО и особенно монопредметной психологии (культурно-исторической по генезису психики и структурно-операциональной по строению деятельности – в трактовке А. Н. Леонтьева и П. Я. Гальперина) на факультете психологии МГУ.

Однако внутри этих классических традиций ПИ РАО и МГУ также имело место взаимодействие двух пассионарных и функционально сообщающихся методологических школ посредством личных профессионально-сотворческих отношений В. В. Умрихина с их участниками и последователями (Н. Г. Алексеев, Т. Д. Марцинковская, Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, М. Г. Ярошевский и др.). Одной из этих традиций была историко-науковедческая школа социальной психологии человекознания, созданная в ИИЕиТ М. Г. Ярошевским с опорой в 1970–1980-е гг. на академика АПН СССР А. В. Петровского (ставшего в 1990-е гг. Президентом РАО). Эта школа развивалась на классическом материале эмпирического изучения отношений субъектов научного познания, творчества, школ в науке. Венцом развития этой школы стало построение концепции теоретической психологии [Петеровский, 1998].

Другой была инновационная общепсихологическая школа системно-методологического изучения развития творческого мышления и креативного субъекта, инициативно выстраиваемая в МГУ дипломником П. Я. Гальперина и аспирантом М. Г. Ярошевского в ИИЕиТ И. Н. Семеновым с опорой на соратника Г. П. Щедровицкого философа Н. Г. Алексеева (члена-корреспондента РАО с 1992 г.) и профессора в ИП РАН Я. А. Пономарева. Несмотря на различие в формальном статусе этих двух школ, В. В. Умрихин начал формироваться как молодой ученый под их методологическим влиянием путем включенности в ведущиеся ими познавательные поиски и методологические разработки инновационных перспектив развития современной психологии научного творчества и рефлексивного мышления субъектов познавательной деятельности.

Это выражалось в экспликации с 1971 г. М. Г. Ярошевским [Петровский, 1998], восходящего к И. Канту учения о категориях – модифицированного в виде категориального строя психологического знания, порождаемого учеными, традициями познания и научными школами. Четвертьвековое развитие этого методологического подхода привело М. Г. Ярошевского к инновационному построению оригинальной концепции теоретической психологии [Петровский, 1998]. Это – наряду с «Психологическим лексиконом» (под редакцией А. В. Петровского и Н. Л. Карповой) – явилось фундаментальным обобщением достижений человекознания конца XX в. В начале же XXI в. в проектировании этого «Лексикона» участвовал М. Г. Ярошевский и в написании ряда статей – В. В. Умрихин (О. Зельц, П. Леви-Брюль, Дж. Мид, И. Мюллер, А. Пьерон, Г. Селье, М. Г. Ярошевский), что рефлексировалось и обобщалось им позже в методологических трудах [Umrikhin, 1988; Umrikhin, 1997; Umrikhin, 2019].

Параллельно со становлением в ИИЕиТ школы социальной психологии науки М. Г. Ярошевского [Ярошевский, 1983], в 1970-е гг. начала формироваться в МГУ и ВНИИТЭ школа ре-

флексивной психологии творчества И. Н. Семенова [Макурова, 2015; Семенов, 1973; Семенов, 1980; Умрихин, 1981 и др.]. На факультете психологии МГУ И. Н. Семенов был дипломником П.Я. Гальперина (в его научной школе психологии формирования решения творческих задач), учеником Г.П. Щедровицкого – Н. Г. Алксеева [Алексеев, 1991; Алексеев, 1996] по системодеятельностной методологии мышления и М. Г. Ярошевского [Петровский, 1998] по истории психологии и науковедению.

В 1968–1972 гг. крупнейший специалист по психологии интуитивно-творческого мышления – Я. А. Пономарев и авторы ряда статей в БСЭ – Н. Г. Алексеев и И. Н. Семенов были сотрудниками созданного в ИИЕиТ М. Г. Ярошевским сектора проблем психологи научно-технического творчества. На первом – науковедческом – этапе становления этого сектора (1966–1973) изучались историко-методологические вопросы психологии научного творчества и исследовались Я. А. Пономаревым и И. Н. Семеновым проблемы экспериментального моделирования научно-творческого мышления [Семенов, 1973 и др.]. На втором этапе (1973–1979) развития сектора его заведующий М. Г. Ярошевский взял курс на изучение социальной психологии науки. Он переименовал и расширил сектор науковедами (В. Б. Гасилов, Е. Н. Емельянов, П. Г. Белкин, В. П. Карцев, М. А. Иванов, В. В. Умрихин, С. Д. Хайтун и др.), приняв отставку общих психологов (Н. Г. Алексеев, Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов). Не смотря на это, М. Г. Ярошевский в 1972 г. поддержал защиту Я. А. Пономаревым докторской диссертации по психологии творчества, а также перевод его во вновь открытый ИПАН и перевод И. Н. Семенова на кафедру педагогической психологии и педагогики МГУ, руководимую соратницей П. Я. Гальперина – профессором Н. Ф. Талызиной.

Ее сотрудник И. Н. Семенов организовал на факультете психологии МГУ по линии Научно-студенческого общества (НСО) кружок своих дипломников, аспирантов (В. К. Зарецкий, Н. Б. Ковалева-Сазонтьева, М. И. Найденов, Е. Р. Новикова, Н. В. Палагина, С. Ю. Степанов) и ряда молодых ученых (Е. В. Бодрова Л. А. Найленова, В. Э. Рньге, В. В. Умрихин, А. В. Советов, В. В. Умрихин, А. Б. Холмогорова и др.). В сотворчестве с ними И. Н. Семенов взял курс на формирование в МГУ научной школы рефлексивной психологии формирования творческого мышления [Макурова, 2015; Семенов, 1973]. Один из его студентов – С. Ю. Степанов привлек в этот кружок своего друга сокурсника В. В. Умрихина (дипломника М. Г. Ярошевского по истории психологического наследия Б. М. Теплова). Таким образом стали взаимодействовать в теоретическом обсуждении актуальных проблем человекознания и науковедения в МГУ и в организованной на базе ИПАН Я. А. Пономаревым, Н. Г. Алексеевым, И. Н. Семеновым секции «Психология творчества» [Пономарев, 1988] два поколения сотрудников М. Г. Ярошевского: особенно его аспиранты из ИИЕиТ И. Н. Семенов (1970–1972) и В. В. Умрихин (1981–1983).

Их сотрудничество усилилось в аспирантские годы В. В. Умрихина, когда в начале 1980-х гг. он работал в ИЕИиТ над кандидатской диссертацией и позже – над монографией [Умрихин, 1987] о школе Б. М. Теплова и ее развитии [Алексеев, 1996]. В этот период И. Н. Семенов изучал групповое решение творческих задач [Семенов, 1973], руководил в МГУ диссертацией С. Ю. Степанова по личностному аспекту рефлексивного мышления и заведовал в ВНИИТЭ группой системной методологии эргономики [Алексеев, 1991]. Вместе с ними В. В. Умрихин участвовал докладами в конференциях по рефлексивной психологии творчества, в том числе в организованных И. Н. Семеновым с С. Ю. Степановым в 1980-е гг. в МГУ и в Московском отделении Философского общества [Пономарев, Семенов, Умрихин, 1998]. При этом В. В. Умрихин также начал во ВНИИТЭ свою сорокалетнюю словарную деятельность [Семенов, Умрихин, Шубаков, 1980], в том числе с учетом рефлексии опыта публикаций в начале 1970-х гг. И.Н. Семенова в 3-м издании Большой советской энциклопедии (его статей – Душа, Желание, Индивидуальность, Вюрцбургская школа и персоналий – В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, О. Кюльпе). В 1980–2000-е гг. эта словарная эпопея достигла воистину энциклопедического масштаба: в десятках фундаментальных статей в «Кратком психологическом словаре» автора В. В. Умрихина (как предметных – «акцентуация характера», «программа исследовательская научного коллектива», «психофизиология», «экстраверсия-интроверсия», так и персоналий – Б. Г. Ананьев, К. Роджерс, А. Ф. Лазурский, А. Н. Леонтьев, Ф. Мессмер, Б. М. Теплов и мн. др.). Эти словари были изданы в 1985 и 1990 гг. при поддержке ответственных редакторов – М. Г. Ярошевского и А. В.

Петровского – «Психологического лексикона» (со статьями В. В. Умрихина: О. Зельц, П. Леви-Брюль, Г. Селье, А. Пьерон, М. Г. Ярошевский) и популярных словарей, переизданных в 1990-е гг. в России и переведенных за рубежом.

В теоретико-методологическом плане важно подчеркнуть как энциклопедический охват В. В. Умрихиным системного анализа предметного многообразия онтологических аспектов психологического познания, так и изучение им взаимодействия гносеологических ориентаций, присущих классическому [Алексеев, 1991] и современному человекознанию: естественнонаучной, технико-информационной, социокультурной и гуманитарной [Семенов, 2021]. Полвека назад эти ориентации в более компактом виде обсуждались как в философии, так и учеными в прикладных аспектах: психофизиологическом, психиатрическом, кибернетическом, эргономическом, педагогическом. С начала 1980-х гг. В. В. Умрихин участвовал в их психолого-методологическом обсуждении на заседаниях нашего кружка и секции «Психология творчества», а также в научных конференциях: московских, всесоюзных и международных (в том числе организованных нами с Н. Г. Алексеевым, И. С. Ладенко [Алексеев, 1996], Я. А. Пономаревым, С. Ю. Степановым [Пономарев, 1998]). Это отражено в ряде его философских публикаций [Умрихин, 1995а; Умрихин, 1995б; Умрихин, 1999а; Умрихн, 1999б; Умрихин, 2007; Ярошевский, 1983; Bratus, Umrikhin, 2011; Umrikhin, 1988; Umrikhin, 1997; Umrikhin, 2019]. Их продуктивным итогом явилась интересная концепция В. В. Умрихина о важной роли функционального подхода [Умрихин, 2002; Umrikhin, 1988] в становлении классической психологии и ее современном развитиии [Умрихин, 2023; Umrikhin, 2019], что анализировалось им в русле фундаментальной факультетской стратегии (Г. М. Андреева, Б. С. Братусь, Ю. П. Зинченко, Д. В. Ушаков) на изучение в МГУ методологической проблематики классической психологии и современного человекознания.

В системно-науковедческом плане изучение В. В. Умрихиным (в обсуждениях с М. Г. Ярошевским, Я. А. Пономаревым, Н. Г. Алексеевым, И. Н. Семеновым, С. Ю. Степановым, В. К. Зарецким и др.) наследия Б. М. Теплова вкупе с новаторским интервьюированием им его учеников (Э. А. Голубева, К. М. Гуревич, Л. Б. Ермолаевой-Томина, Н. С. Лейтес, И. В. Равич-Щербо, В. М. Русалова и др.) послужило богатой эмпирической базой для феноменологической экспликации и рефлексивной интерпретации взаимодействия методологических ориентаций [Алексеев, 1991; Петровский, 1998], присущих психологии и человекознанию [Алексеев, 1996]. Предпосылки для их изучения содержались в экзистенциальном опыте В. В. Умрихина: как сына врача (с чем был связан естественнонаучный интерес к дифференциальной психофизиологии и общей психологии Б. М. Теплова), как ученика историка и науковеда М. Г. Ярошевского (чем определялась психосоциальная интенция ролево-группового исследования школы Б. М. Теплова в контексте обществознания), как сотворческого участника кружка И. Н. Семенова (что способствовало гуманитарной направленности в системном изучении трудов Б. М. Теплова, актуальном, как оказалось, не только в период становления научной школы рефлексивной психологии творчества [Макурова, 2015; Семенов, 1973; Семенов, 1980; Любимов, 2015], но и в ее последующем философско-методологическом развитии [Братусь, 2023; Семенов, 2021; Умрихин, 2002; Умрихин, 1983]).

При этом *в социально-психологическом плане* важно отметить профессиональную отзывчивость В. В. Умрихина [Умрихин, 1995б; Умрихин, 1999а; Umrikhin, 1995; Умрихин, Ромащук, 2009; Umrikhin, 1998 и др.] на острые и противоречивые вызовы социокультурного развития нашего гражданского общества в бурные 1990-е гг. Это потребовало от В. В. Умрихина – вслед за подвижничеством наших ведущих историков человекознания (Н. Г. Алексеев, Л. И. Анцыферова, Б. С. Братусь, А. В. Брушлинский, А. Н. Ждан, А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, В. А. Мазилов, Т. Д. Марцинковская, А .В. Петровский, Я. А. Пономарев, Д. В. Ушаков, А. В. Юревич, М. Г. Ярошевский и др.) – смелого пересмотра конфликтных перипетий, устоявшихся мифов и порою наивных иллюзий относительно ряда периодов и крутых поворотов в истории российского общества и психологической науки.

В теоретико-методологическом плане в дальнейшем на рубеже XX–XXI вв. историко-научные изыскания В. В. Умрихина в области классической психологии трансформировались в изучение им современных форм таких основных методологических ориентаций и концептуальных парадигм психологического познания, как естественнонаучные [Умрихин, 1995а; Умрихин, 2023], технические [Умрихин, 1981], социальные [Умрихин, 2000], гуманитарные [Умрихин,

1999а], духовные [Братусь, 2023; Умрихин, 1999б]. Тем самым его исследовательская деятельность как профессионального историка и науковеда также дополнилась оригинальным творчеством в качестве теоретика и методолога современной психологи. В трудах В. В. Умрихина последних лет констеллировались идеи назревавшей его будущей историко-методологической докторской диссертации (которой однако, как оказалось – к глубокому сожалению скорбящих о нем коллег – так и не суждено было осуществиться).

Об этом эвристическом потенциале свидетельствуют его глубокие философско-психологические и теоретико-методологические интерпретации фундаментальных концепций крупнейших российских ученых XX столетия: философов (А. Ф. Лосев [Умрихин, 1999а], С. Л. Рубинштейн [Умрихин, 1989], Г. И. Челпанов [Братусь, Умрихин, 2023]), психологов (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский и А. Н. Леонтьев [Bratus B. S., Umpikhin , 1995], М. Г. Ярошевский), психофизиологов (Б. М. Теплов [Умрихин, 1987], И. П. Павлов [Умрихин, 1995а] и др.). Конкретным историзмом и обобщенным методологизмом проникнута сотворческая рефлексия В. В. Умрихиным научных идей ряда основателей российской экспериментальной психологии в его вводных статьях и комментариях к переизданию сочинений: Н. Н. Ланге, Г. И. Челпанова, А. Ф. Лазурского, Л. С. Выготского, Б. М. Теплова [Умрихин, 1990]. Системным методологизмом были проникнуты блестящие (по отзывам студентов и коллег) лекции В. В. Умрихина в университетском преподавании им психологических дисциплин на различных площадках высшего образования: как столичных, так и региональных, в том числе светских и религиозных.

Духовно-образовательная деятельность В. В. Умрихина в процессе преподавания психологии в светских и православных университетах.

В 1980–1990-е гг. В. В. Умрихин продолжал работать в ИИЕиТ в секторе М. Г. Ярошевского, изучая историко-науковедческие аспекты научного творчества [Умрихин, 1989; Умрихин, 1995а; Умрихин, 1995б]. Параллельно В. В. Умрихин преподавал на факультете психологии МГУ, а также успешно участвовал в организации летних и зимних психологических школ МГУ, где снискал популярность студентов и преподавателей. В 1996 г. он перешел на должность избранного по конкурсу доцента кафедры общей психологии МГУ, возглавляемой О. К. Тихомировым (и далее на рубеже XX–XXI вв. – В. Ф. Петренко, Б. С. Братусем, Д. В. Ушаковым). Здесь В. В. Умрихин подружился с профессором В. В. Петуховым, доцентом А. А. Пузыреем и др., вместе с которыми он вложил много сил в разработку дидактики университетского преподавания общей и экспериментальной психологии на факультете. Заслуженной популярностью у студентов и преподавателей пользовались читаемые В. В. Умрихиным курсы лекций и проводимые им семинары по дисциплинам: «Введение в психологию», «История психологии», «Методологические основы психологии», «Научные школы психологии», «Психология научного творчества» и другие. Под его научным руководством в МГУ защищены три кандидатские диссертации по историко-методологическим аспектам развития психологической науки. В начале XXI в. В. В. Умрихин преподавал различные психологические дисциплины также в ряде столичных и православных вузов.

Так, в 2012 г. на факультете психологии университета «Высшая школа экономики» В. В. Умрихин стал читать курс по истории психологии после профессора И. Н. Семенова [Макурова, 2015]. Ибо тогда старший коллега В. В. Умрихина сосредоточился на изучении духовности личности современных студентов [Семенов, 2012] и на исследовательской разработке системно-психологической теории человеческого капитала [Семенов, 2010] субъектов творчества и ее педагогической реализации в инновационном образовании. Обсуждение возникающих при этом методологических проблем явилось продолжением взаимодействия двух научных школ: науковедческой по социальной психологии науки и системно-методологической по рефлексивной психологии научного творчества [Макурова, 2015; Умрихин, 1987]. В начале XXI в. именно методологическая проблематика человекознания стала доминировать в научном творчестве В. В. Умрихина, разработка различных аспектов которой отражена как в цикле его статей [Умрихин, 2007 и др.] в журнале «Методология и история психологии», так и в факультетских лекциях, в том числе с учетом философско-религиозных корней научной психологии и педагогики.

Параллельно с этим он обратился к более углубленному постижению христианских корней психологии, участвуя в обсуждении ее право-

славных и научных аспектов совместно с Б. С. Братусем [Братусь, 2023], Ф. Е. Василюком, А. Ф. Копьевым, В. В. Петуховым, В .И. Слободчиковым и другими философами, психологами, педагогами. В результате этих духовно-нравственных [Умрихин, 2002] и мировоззренческих поисков доцент МГУ В. В. Умрихин в 2020 г. организовал и возглавил выпускную кафедру общей психологии в Российском православном университете. Здесь за три года он разработал учебные планы, программы, дидактические материалы, реализующие государственные стандарты преподавания системы психологических и смежных дисциплин в православном университете, чем внес существенную лепту в развитие высшего христианского образования в нашей стране.

Заключение

Значение наследия В. В. Умрихина для человекознания

Институциональным свершением нравственного и духовного самосовершенствования В. В. Умрихина и его общественно-значимым воплощением явилось создание им в 2020 г. кафедры психологии в столичном Российском православном университете. Этому предшествовали почти полувековые мировоззренческие поиски В. В. Умрихина: от философко-антропологического интереса к психологическому познанию через профессиональную деятельность историка и методолога человекознания вплоть до обращения к духовному постижению христианских основ мировой психологической мысли и российской культуры, вплоть до самоотверженного участия – уже в пожилых летах – в построении педагогических институций православного высшего образования.

Научное творчество Владимира Владимировича Умрихина в целом характеризуется системным единством историко-науковедческого и теоретико-методологического подходов в изучении как классического философско-научного наследия психологии, так и актуальных духовно-нравственных проблем современного человекознания. Поиски их решения он продуктивно обсуждал как с коллегами историками и методологами науки, так и со студентами в процессе преподавания в светских и православных университетах. В 2006 г. В. В. Умрихин был награжден Ломоносовской премией МГУ за выдающиеся успехи в научно-преподавательской деятельности.

Библиографический список

1. Алексеев Н. Г. Методология рефлексии концептуальных схем поиска и принятия решения / Н. Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, И. Н. Семенов // под ред. И. С. Ладенко. Новосибирск : ИИФиФ СО АН СССР, 1991. 74 с.

2. Алексеев Н. Г. Концептуально-методологический анализ дифференциально-психологических исследований психических состояний / Н. Г. Алексеев, И. Н. Семенов, В. В. Умрихин // Мысли о мыслях. В 3 т. // под ред. И. С. Ладенко, В. В. Давыдова, И. Н. Семенова. Новосибирск : Экор, 1996. Т. 1. Ч. 2. С. 77–79.

3. Братусь Б. С. Психологический институт в исторической перспективе: взгляд сквозь столетие / Б. С. Братусь, В. В. Умрихин // Вестник христианской психологии. Ежегодный научный журнал. Т. 1. Москва : АНО «Научно-практический институт психологии личности», 2023. С. 215–237.

4. Духовность и рефлексивность в становлении профессионала / отв. ред.-сост. Н. А. Коваль, И. Н. Семенов. Тамбов : ТГУ, 1996. 84 с.

5. Журавлев А. Л. Душа человека: возвращение из изгнания / А. Л. Журавлев, А. В. Мазилов // Психологическая газета. 2022. 18 февраля.

6. Любимов С. Е. Научная деятельность Б. М. Теплова и его концепция творчества полководца в процессе практического мышления / С. Е. Любимов, И. Н. Семенов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2015. № 3. С. 9–51.

7. Мазилов В. А. Теория и метод в психологии. Ярославль : МАПН, 1998. 356 с.

8. Макурова А. В. Развитие И. Н. Семеновым рефлексивной психологии: от исследований мышления к формированию научной школы (обзор по материалам книги В. Маттеуса, Hettingen, 1988) // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2015. № 1–2. С. 22–56.

9. Петровский А. В. Основы теоретической психологии. Учебное пособие / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Москва : ИНФРА–М, 1998. 528 с.

10. Пономарев Я. А. Психолого-педагогические аспекты творчества и рефлексии / отв. ред. Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. Материалы научной конференции «Творчество и педагогика». В 5 т. Т. 4. Москва : Философское общество, 1988. 276 с.

11. Семенов И. Н. Методика исследования поведения личности в группе при коллективном решении творческих задач // Личность в психологическом эксперименте / отв. ред. А. В. Петровский. Москва : МГПИ, 1973. С. 94–114.

12. Семенов И. Н. Группы социальные / И. Н. Семенов, В. В. Умрихин, А. Г. Шубаков // Эргономика в определениях / под ред. Н. Г. Алексеева, В. М. Мунипова, И. Н. Семенова. Москва : ВНИИТЭ, 1980. С. 20–21.

13. Семенов И. Н. Рефлексивная культура поэтической речи и воспитание нравственности как компо-

ненты человеческого капитала // Известия АПСН. 2010. Т. 14. С. 746–757.

14. Семенов И. Н. Исследование рефлексивности духовного самоопределения студентов – будущих профессионалов // Перспективные направления психологической науки. Книга 2-я. Москва : Изд-во НИУ ВШЭ. 2012. С. 133–142.

15. Семенов И. Н. Полифония творчества Б. М. Теплова в историко-методологическом и институциональном развитии российской психологии // Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм. Москва : ПИ РАО, 2021. С. 17–25.

16. Теплов Б. М. Ум полководца [1945] / авт. пред. и коммент. В. В. Умрихин. Москва : Педагогика, 1990. 203 с.

17. Умрихин В. В. К философско-методологическому анализу психологической концепции Б. М. Теплова // Философско-методологические аспекты гуманитарных наук. Москва : ИФ АН СССР, 1981. С. 26–28.

18. Умрихин В. В. Деятельностный подход в советской психологии: методология, теория, методы / В. В. Умрихин, Л. А. Радзиховский // Вопросы философии. 1983. № 10. С. 141–146.

19. Умрихин В. В. Развитие советской школы дифференциальной психофизиологии / отв. ред. М. Г. Ярошевский. Москва : Наука, 1987. 222 с.

20. Умрихин В. В. Научные школы в истории советской психологии: методологические предпосылки анализа // Изучение традиций и научных школ в истории советской психологии / отв. ред. А. Н. Ждан. Москва : МГУ, 1988. С. 146–150.

21. Умрихин В. В. Ленинградский период творчества С. Л. Рубинштейна: формирование исследовательской программы научной школы // Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки. Воспоминания. Материалы. Москва : Наука, 1989. С. 144–156.

22. Умрихин В. В. Павловская типология глазами психолога // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 17–23.

23. Умрихин В. В. Историко-методологическая рефлексия в научном творчестве Л. С. Выготского // Историческая психология науки : коллективная монография / отв. ред.-сост. и авт. вст. ст. М. Г. Ярошевский. Санкт-Петербург : Межд. фонд истории науки, 1995. 352 с.

24. Умрихин В. В. А. Ф. Лосев и новая психология мышления // А. Ф. Лосев. Юбилейное собр. соч. В 9 т. Т. 5. Мифология греков и римлян. Москва : Мысль, 1999. 356 с.

25. Умрихин В. В. Психология неотторжима от этики / Б.С. Братусь, А. В Брушлинский, В. В. Умрихин // Психология и этика. Опыт построения дискуссии : учебное пособие по общей психологии и психологии личности. Самара : БАРАХ-М, 1999. С. 84–86.

26. Умрихин В. В. Путь к функциональному пониманию психики как предпосылка психологии XX века // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Вып. 1 / под общ. ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. С. 168–176.

27. Умрихин В. В. Историко-методологические проблемы анализа научных школ в психологии / В. В. Умрихин, А. Н. Ромащук // Методология и история психологии 2007. № 4. С. 5–14.

28. Умрихин В. В. На переломе методологических платформ: от классической психологии к психологии XX века / В. В. Умрихин, А. Н. Ромащук // Ананьевские чтения 2009: современная психология: методология, парадигмы, теория, Т. 1. Санкт-Петербург : СПбГУ, 2009. С. 109–114.

29. Умрихин В. В. Структура психологического знания в философских системах прошлого: историко-методологический анализ // История отечественной и мировой психологической мысли: знать прошлое, анализировать настоящее, прогнозировать будущее: «VII Московские встречи» / отв. ред. А. Л. Журавлев, Ю. В. Ковалева, Ю. Н. Олейник. Москва : ИП РАН, 2023. С. 142–152.

30. Ярошевский М. Г. Формирование школы Б. М. Теплова как исследовательского коллектива / М. Г. Ярошевский, В. В. Умрихин // Вопросы психологии, 1983. № 1. С. 87–101.

31. Bratus B. S., Umrikhin V. V. L. S. Vygotsky and A. N. Leontiev: personal foundations of continuity of ideas. // Methodology and History of Psychology, 2011. № 6 (2), 5–17.

32. Umrikhin V. V. Vygotsky's Scientific School: Some Methodological Problems of its Analysis // The 7-th CHEIRON European Congress of the History of Behavioral and Social Sciences. Budapest, 1988.

33. Umrikhin V. V. Russian and World Psychology: Common Origin of Divergent Paths // Russian Psychology: Past, Present, Future, Nova Science Publishers. Inc Commack. New York, 1997. p. 17–38.

34. Umrikhin V. V. The problem of identification of scientific schools in cultural-activity psychology // Book of Abstracts, ISCAR 5th International Congress August 28th September 1st 2017 Quebec, Canada, Quebec, 2018. P. 376

35. Umrikhin V. V. «Path to the humanitarian paradigm» as a trend of the logic of the development of psychology XIX–XX century // Norwegian Journal of development of the International Science, Global Science Center LP (Oslo, Norway), Т. 3. 2019. № 27. С. 71–77.

Reference list

1. Alekseev N. G. Metodologija refleksii konceptual'nyh shem poiska i prinjatija reshenija = Methodology for reflecting conceptual search and decision schemes / N. G. Alekseev, V. K. Zareckij, I. N. Semenov // pod red. I. S. Ladenko. Novosibirsk : IIFiF SO AN SSSR, 1991. 74 s.

2. Alekseev N. G. Konceptual'no-metodologicheskij analiz differencial'no-psihologicheskih issledovanij psihicheskih sostojanij = Conceptual and methodological analysis of differential psychological studies of mental states / N. G. Alekseev, I. N. Semenov, V. V. Umrihin //

Mysli o mysljah. V 3 t. // pod red. I. S. Ladenko, V. V. Davydova, I. N. Semenova. Novosibirsk : Jekor, 1996. T. 1. Ch. 2. S. 77–79.

3. Bratus' B. S. Psihologicheskij institut v istoricheskoj perspektive: vzgljad skvoz' stoletie = Psychological institute in historical perspective: a look through a century / B. S. Bratus', V. V. Umrihin // Vestnik hristianskoj psihologii. Ezhegodnyj nauchnyj zhurnal. T. 1. Moskva : ANO «Nauchno-prakticheskij institut psihologii lichnosti», 2023. S. 215–237.

4. Duhovnost' i refleksivnost' v stanovlenii professionala = Spirituality and reflexivity in becoming a professional / otv. red.-sost. N. A. Koval', I. N. Semenov. Tambov : TGU, 1996. 84 s.

5. Zhuravlev A. L. Dusha cheloveka: vozvrashhenie iz izgnanija = Soul of man: returning from exile / A. L. Zhuravlev, A. V. Mazilov // Psihologicheskaja gazeta. 2022. 18 fevralja.

6. Ljubimov S. E. Nauchnaja dejatel'nost' B. M. Teplova i ego koncepcija tvorchestva polkovodca v processe prakticheskogo myshlenija = Scientific activity of B. M. Teplov and his concept of the commander's work in the process of practical thinking / S. E. Ljubimov, I. N. Semenov // Psihologija. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovanija. 2015. № 3. S. 9–51.

7. Mazilov V. A. Teorija i metod v psihologii = Theory and method in psychology Jaroslavl' : MAPN, 1998. 356 s.

8. Makurova A. V. Razvitie I. N. Semenovym refleksivnoj psihologii: ot issledovanij myshlenija k formirovaniju nauchnoj shkoly (obzor po materialam knigi V. Matteusa, Hettingen, 1988) = Development of reflective psychology by I. N. Semenov: from thinking research to formation of a scientific school (review based on the materials of the book by V. Mattheus, Hettingen, 1988) // Psihologija. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovanija. 2015. № 1–2. S. 22–56.

9. Petrovskij A. V. Osnovy teoreticheskoj psihologii = Fundamentals of theoretical psychology Uchebnoe posobie / A. V. Petrovskij, M. G. Jaroshevskij. Moskva : INFRA–M., 1998. 528 s.

10. Ponomarev Ja. A. Psihologo-pedagogicheskie aspekty tvorchestva i refleksii = Psychological and pedagogical aspects of creativity and reflection / otv. red. Ja. A. Ponomarev, I. N. Semenov, S. Ju. Stepanov. Materialy nauchnoj konferencii «Tvorchestvo i pedagogika». V 5 t. T. 4. Moskva : Filosofskoe obshhestvo, 1988. 276 s.

11. Semenov I. N. Metodika issledovanija povedenija lichnosti v gruppe pri kollektivnom reshenii tvorcheskih zadach = Methodology for the study of personality behavior in a group in solving creative problems collectively // Lichnost' v psihologicheskom jeksperimente / otv. red. A. V. Petrovskij. Moskva : MGPI, 1973. S. 94–114.

12. Semenov I. N. Gruppy social'nye = Social groups / I. N. Semenov, V. V. Umrihin, A. G. Shubakov // Jergonomika v opredelenijah / pod red. N. G. Alekseeva, V. M. Munipova, I. N. Semenova. Moskva : VNIITJe, 1980. S. 20–21.

13. Semenov I. N. Refleksivnaja kul'tura pojeticheskoj rechi i vospitanie nravstvennosti kak komponenty chelovecheskogo kapitala = Reflective culture of poetic speech and the education of morality as a component of human capital // Izvestija APSN. 2010. T. 14. S. 746–757.

14. Semenov I. N. Issledovanie refleksivnosti duhovnogo samoopredelenija studentov – budushhih professionalov = Study of the reflexivity of spiritual self-determination of students – future professionals // Perspektivnye napravlenija psihologicheskoj nauki. Kniga 2-ja. Moskva: Izd-vo NIU VShJe. 2012. S. 133–142.

15. Semenov I. N. Polifonija tvorchestva B. M. Teplova v istoriko-metodologicheskom i institucional'nom razvitii rossijskoj psihologii = Polyphony of the work of B. M. Teplov in the historical, methodological and institutional development of Russian psychology // Differencial'naja psihologija i psihofiziologija segodnja: sposobnosti, obrazovanie, professionalizm. Moskva : PI RAO, 2021. S. 17–25.

16. Teplov B. M. Um polkovodca [1945] = The mind of the commander [1945] / avt. pred. i komment. V. V. Umrihin. Moskva : Pedagogika, 1990. 203 s.

17. Umrihin V. V. K filosofsko-metodologicheskomu analizu psihologicheskoj koncepcii B. M. Teplova = To the philosophical and methodological analysis of the psychological concept of B. M. Teplov // Filosofsko-metodologicheskie aspekty gumanitarnyh nauk. Moskva : IF AN SSSR, 1981. S. 26–28.

18. Umrihin V. V. Dejatel'nostnyj podhod v sovetskoj psihologii: metodologija, teorija, metody = Activity approach in Soviet psychology: methodology, theory, methods / V. V. Umrihin, L. A. Radzihovskij // Voprosy filosofii. 1983. № 10. S. 141–146.

19. Umrihin V. V. Razvitie sovetskoj shkoly differencial'noj psihofiziologii = Development of the Soviet differential psychophysiology school / otv. red. M. G. Jaroshevskij. Moskva : Nauka, 1987. 222 s.

20. Umrihin V. V. Nauchnye shkoly v istorii sovetskoj psihologii: metodologicheskie predposylki analiza = Scientific schools in the history of Soviet psychology: methodological prerequisites for analysis // Izuchenie tradicij i nauchnyh shkol v istorii sovetskoj psihologii / otv. red. A. N. Zhdan. Moskva : MGU, 1988. S. 146–150.

21. Umrihin V. V. Leningradskij period tvorchestva S. L. Rubinshtejna: formirovanie issledovatel'skoj programmy nauchnoj shkoly = Leningrad period of the works of S. L. Rubinstein: formation of the research program of the scientific school // Sergej Leonidovich Rubinshtejn: Ocherki. Vospominanija. Materialy. Moskva : Nauka, 1989. S. 144–156.

22. Umrihin V. V. Pavlovskaja tipologija glazami psihologa = Pavlovsk typology through the eyes of a psychologist // Voprosy psihologii. 1995. № 1. S. 17–23.

23. Umrihin V. V. Istoriko-metodologicheskaja refleksija v nauchnom tvorchestve L. S. Vygotskogo = Historical and methodological reflection in the scientific work of L. S. Vygotsky // Istoricheskaja psihologija nauki : kollektivnaja monografija / otv. red.-sost. i avt. vst. st. M. G. Jaroshevskij. Sankt-Peterburg : Mezhd. fond istorii nauki, 1995. 352 s.

24. Umrihin V. V. A. F. Losev i novaja psihologija myshlenija = A.F. Losev and the new psychology of thinking // A. F. Losev. Jubilejnoe sobr. soch. V 9 t. T. 5: Mifologija grekov i rimljan. Moskva : Mysl', 1999. 356 s.

25. Umrihin V. V. Psihologija neottorzhima ot jetiki = Psychology is not isolated from ethics / B. S. Bratus', A. V Brushlinskij, V. V. Umrihin // Psihologija i jetika. Opyt postroenija diskussii : uchebnoe posobie po obshhej psihologii i psihologii lichnosti. Samara : BARAH-M, 1999. S. 84–86.

26. Umrihin V. V. Put' k funkcional'nomu ponimaniju psihiki kak predposylka psihologii XX veka = The path to functional understanding of the psyche as a prerequisite for psychology in the XX century // Uchenye zapiski kafedry obshhej psihologii MGU. Vyp. 1 / pod obshh. red. B. S. Bratusja, D. A. Leont'eva. Moskva : Smysl, 2002. S. 168–176.

27. Umrihin V. V. Istoriko-metodologicheskie problemy analiza nauchnyh shkol v psihologii = Historical and methodological problems of analyzing scientific schools in psychology / V. V. Umrihin, A. N. Romashhuk // Metodologija i istorija psihologii 2007. № 4. S. 5–14.

28. Umrihin V. V. Na perelome metodologicheskih platform: ot klassicheskoj psihologii k psihologii XX veka = At the turning point of methodological platforms: from classical psychology to psychology of the XX century / V. V. Umrihin, A. N. Romashhuk // Anan'evskie chtenija 2009: covremennaja psihologija: metodologija, paradigmy, teorija, T. 1. Sankt-Peterburg : SPbGU, 2009. S. 109–114.

29. Umrihin V. V. Struktura psihologicheskogo znanija v filosofskih sistemah proshlogo: istoriko-metodologicheskij analiz = Structure of psychological knowledge in philosophical systems of the past: historical and methodological analysis // Istorija otechestvennoj i mirovoj psihologicheskoj mysli: znat' proshloe, analizirovat' nastojashhee, prognozirovat' budushhee: «VII Moskovskie vstrechi» / otv. red. A. L. Zhuravlev, Ju. V. Kovaleva, Ju. N. Olejnik. Moskva : IP RAN, 2023. S. 142–152.

30. Jaroshevskij M. G. Formirovanie shkoly B. M. Teplova kak issledovatel'skogo kollektiva = Formation of B. M. Teplov school as a research team / M. G. Jaroshevskij, V. V. Umrihin // Voprosy psihologii, 1983. № 1. S. 87–101.

31. Bratus B. S., Umrikhin V. V. L. S. Vygotsky and A. N. Leontiev: personal foundations of continuity of ideas. // Methodology and History of Psychology, 2011. № 6 (2), 5–17.

32. Umrikhin V. V. Vygotsky's Scientific School: Some Methodological Problems of its Analysis // The 7-th CHEIRON European Congress of the History of Behavioral and Social Sciences. Budapest, 1988.

33. Umrikhin V. V. Russian and World Psychology: Common Origin of Divergent Paths // Russian Psychology: Past, Present, Future, Nova Science Publishers. Inc Commack. New York, 1997. p. 17–38.

34. Umrikhin V. V. The problem of identification of scientific schools in cultural-activity psychology // Book of Abstracts, ISCAR 5-th International Congress August 28th September 1st 2017 Quebec, Canada, Quebec, 2018. P. 376

35. Umrikhin V. V. «Path to the humanitarian paradigm» as a trend of the logic of the development of psychology XIX–XX century // Norwegian Journal of development of the International Science, Global Science Center LP (Oslo, Norway), T. 3. 2019. № 27. S. 71–77.

Статья поступила в редакцию 29.09.2023; одобрена после рецензирования 26.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.

The article was submitted 29.09.2023; approved after reviewing 26.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Научная статья
УДК: 159.9.075
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_166
EDN: RAPCJI

Мотивация как психологическая детерминанта успешности обучения курсантов военно-учебного заведения

Татьяна Юрьевна Чуранова
Аспирант, Ленинградский государственный педагогический университет им. А. С. Пушкина; преподаватель, Военный институт Физической культуры. 194044, г. Санкт-Петербург, Большой Сампсониевский пр., 63
churanow@mail.ru, https://orcid.org/0009-0003-9172-8346

Аннотация. Изучение психологических детерминант успешности обучения курсантов в военно-учебном заведении включает анализ роли мотивов, как социально-психологических причин, побуждающих курсантов к достижениям в учебе и службе, для повышения качества военно-профессиональной подготовки специалистов среднего звена. Цель исследования – определить совокупность мотивов, обеспечивающих успешность обучения курсантов военного вуза. Выводы основаны на данных сравнительного анализа между группами «успешных» и «менее успешных» в обучении курсантов среднего профессионального образования. Результат социально-психологического опроса курсантов 1-го, 2-го, 3-го годов обучения свидетельствует, что мотивация курсантов к выбору профессии военнослужащего и обучению в военно-учебном заведении заключается в трех основных, взаимосвязанных, взаимодополняющих друг друга мотивах – патриотизма (защиты Родины), материальной стабильности и самореализации (построение карьеры военнослужащего). Статистический анализ данных показал, что мотивы, определяющие успех курсантов в учебе, на разных этапах обучения различаются. Однако, основной мотив, обусловливающий успех курсантов среднего профессионального образования в учебной деятельности и обучении в целом, – это потребность в самостоятельности. Препятствует успеху в учебе – мотив гедонизма.

Ключевые слова: мотив; курсанты; военно-учебное заведение; успех; успешность обучения; гедонизм; самостоятельность; опрос

Для цитирования: Чуранова Т. Ю. Мотивация как психологическая детерминанта успешности обучения курсантов военно-учебного заведения // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 166-175 http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_166. https://elibrary.ru/RAPCJI

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Original article

Motivation as a psychological determinant of training success for cadets at a military educational institution

Tatiyana Yu. Churanova
Post-graduate student, Pushkin Leningrad state pedagogical university; teacher, Military institute of physical culture. 194044, Saint Petersburg, Bolshoi Sampsonievsky ave, 63
churanow@mail.ru, https://orcid.org/0009-0003-9172-8346

© Чуранова Т. Ю., 2023

Abstract. The study of the psychological determinants of the success of cadets' training in a military educational institution includes the analysis of the role of motives as socio-psychological reasons that encourage cadets to achieve results in study and service, to improve the quality of military professional training of mid-level specialists. The purpose of the study is to substantiate the main motives that contribute to the success of cadets' training at a military university. The conclusions are based on data from a comparative analysis between groups of «successful» and «less successful» cadets in training. The result of a socio-psychological survey of cadets of the 1st, 2nd, 3rd years of training showed that the motivation of cadets to choose a military profession and study at a military educational institution lies in three main, interrelated, complementary motives – patriotism (protection of Motherland), material stability and self-realization (building a military career). The statistical analysis of the data showed that the main motives that determine the success of cadets in their studies at different stages of training differ. However, the main motive that determines the success of cadets of secondary professional education in educational activities and learning in general is the need for independence. The motive of hedonism hinders academic success.

Key words: motive; motivation; cadets; military educational institution; success; training success; survey

For citation: Churanova T. Yu. Motivation as a psychological determinant of training success for cadets at a military educational institution *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2023; (6): 166-175. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_166. https://elibrary.ru/RAPCJI

Введение

Военно-политические события, происходящие в мире, очередной раз демонстрируют необходимость наличия в нашей стране высококвалифицированных военнослужащих разных категорий и специальностей для защиты безопасности и обороны государства.

Подготовка военных специалистов различных направлений начинается с обучения в высших военно-учебных заведениях Министерства Обороны Российской Федерации по образовательным программам высшего или среднего профессионального образования [Панков].

Профессия военнослужащего престижна и уважаема в обществе, однако обучение в военном вузе имеет свою специфику (основано на принципах единоначалия, субординации, соблюдения строгой воинской дисциплины) и сопряжено со значительными эмоциональными и физическими нагрузками. Для преодоления трудностей связанных с особенностями военной службы, усвоения теоретических знаний учебных дисциплин и формирования практических умений и навыков, курсантам требуются не только развитые интеллектуальные способности, волевые качества, но и устойчивая мотивация к обучению и военно-профессиональной деятельности.

О роли мотивации в обучении Л. В. Доломанюк пишет: «…высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей. Однако… никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива… не может привести к значительным успехам в учебе» [Доломанюк, 2009, с. 15–16].

О влиянии мотивов и мотивации на успех человека в деятельности, в том числе в обучении, указывали отечественные и зарубежные ученые – Б. Г. Ананьев, Е. А. Бочков, Н. И. Мешков, А. Д. Ишков, Д. Макклелланд, М. Селигман, и др.

Изучением влияния мотивов и (или) мотивации на успешность обучения курсантов занимались ученые: В. А. Корзунин, Н. В. Буравцова, О. Б. Бобков, Л. В. Доломанюк, А. Ф. Кузнецов и др.

В. А. Корзунин, В. И. Пузанова, К. Г. Антанович, А. Н. Ятманов указывают, что показатели военно-профессиональной направленности у курсантов «менее успешных» в обучении ниже, чем у «успешных» курсантов [Корзунин, 2018].

Н. В. Буравцова, В. И. Коваленко, Т. Ю. Сычева выявили взаимосвязь личностного адаптационного потенциала с учебно-познавательными и профессиональными мотивами. Ученые считают, что «курсанты, ориентированные на получение конкретных знаний и умений, более мотивированы на успех в учебной и профессиональной деятельности…» [Буравцова, 2018, с. 321].

О. Б. Бобков, Г. А. Виноградова на примере курсантов военного вуза по летной специальности отмечают, что невозможно сделать однозначный вывод о преимуществе влияния внешних (особенностей образовательного процесса, материального стимулирования, продвижения по службе и др.) или внутренних (потребность в самореализации, удовлетворение, которое приносит учеба и пр.) факторов на уровень мотивационного компонента учебной или служебной деятельности курсантов [Бобков, 2012]. Ученые делают вывод, что «существует взаимосвязь учебно-профессиональной мотивации, результативной стороны учебного процесса и военно-

профессиональной подготовки, военно-профессиональной направленности и определенных личностных качеств курсантов» [Бобков, 2012, с. 121–122].

Л. В. Доломанюк, ссылаясь на исследование А. Н. Печникова и Г. А. Мухиной (2006) указывает, что «на успешность обучения в большей степени влияют «профессиональный» и «познавательный мотивы». «Прагматические» мотивы были в основном характерны для слабоуспевающих курсантов» [Доломанюк, 2009, с. 15]. Ученый обращает внимание на исследование П. М. Якобсона, который описал, что мотивы, побуждающие активность обучающихся необходимостью учиться (то есть нежеланием, но осознанием возможных неприятностей), или долгом (то есть пониманием необходимости получения профессионального образования) менее эффективны, в сравнении с мотивом потребности в знаниях, любознательности, стремлении познать новое [Доломанюк, 2009].

А. Ф. Кузнецов, Ю. В. Пилявская, М. А. Кузнецова на примере курсантов одного из вузов МВД России выявили, что «ведущим мотивом в учебной деятельности является стремление курсантов повысить свою профессиональную подготовленность…» [Кузнецов, 2004, с. 48].

Н. И. Мешков провел исследование о влиянии учебно-профессиональной мотивации на успешность обучения студентов педагогического вуза и выявил, что «у студентов с высокой успеваемостью наибольшее проявление имеют познавательные и профессиональные мотивы» [Мешков, 1996, с. 28], то есть доминируют мотивы «…приобретения глубоких и прочных знаний; стремление успешно учиться… не запускать учебные предметы; получать интеллектуальное удовлетворение… стать высококвалифицированным специалистом» [Мешков, 1996, с. 28]. У слабоуспевающих студентов преобладает «короткая мотивация» – получение стипендии и общежития… стремление удержаться на факультете… желание избежать неудач, осуждения и наказания за плохую учебу и пр.» [Мешков, 1996, с. 28]. Ученый указывает, что у сильных в успеваемости студентов, имеющих положительную профессиональную направленность, «мотивационная структура в большей мере способствует учебной деятельности» [Мешков, 1996, с. 28], и в тоже время, систематическая учебно-познавательная деятельность влияет на формирование и развитие мотивации [Мешков, 1996].

В ходе проведенного анализа было установлено, что мотивация играет значительную роль в успешности обучения курсантов и студентов. Побуждают к максимально успешному усвоению знаний по учебным дисциплинам в первую очередь познавательные мотивы и мотивация стать профессионалом в выбранном деле.

Современные исследователи О. Б. Бобков, Г. А. Виноградова, Ю. В. Микрюков, Е. В. Рябуха, А. К. Мурзов и др. упоминают в своих работах, что и в настоящее время имеются случаи отчислений курсантов из военно-учебных заведений. Осознавая необходимость для силовых ведомств Российской Федерации высококвалифицированных специалистов, ученые продолжают научный поиск причин лежащих в основе снижения мотивации к обучению и путей решения этой проблемы. Одним из возможных вариантов решения данной проблемы может стать поиск мотивов, содействующих успешности обучения курсантов, например, изучение приоритетных ценностей личности, побуждающих к выбору профессии военнослужащего и стремлению к обучению в военном вузе, которые в настоящее время недостаточно освещены.

Цель научной статьи – определить совокупность мотивов, обеспечивающих успешность обучения курсантов военного вуза.

Задачи научной статьи: 1) изучить мотивацию выбора профессии военнослужащего и военного вуза курсантами высшего и среднего профессионального образования; 2) выявить различия в ведущих мотивах между «успешными» и «менее успешными» в обучении курсантами, обучающимися по образовательным программам среднего профессионального образования.

Мотивами в отечественной психологии обозначают объекты (которые в сознании могут быть отражены в форме образа, мысли, идеи, нравственного идеала), побуждающие человека к деятельности, направленной на удовлетворение определенной потребности [Психология, 1956].

Под мотивацией подразумеваются причины и механизмы целенаправленного поведения человека [Карпенко, 1990]. Б. Г. Ананьев уровнями мотивации называет – органические потребности и ценностные ориентации [Ананьев, 1996].

Методологической основой исследования является теория деятельности, а именно толкование С. Л. Рубинштейном идеи К. Маркса относительно сознания и труда: они «так взаимосвязаны, что открывается подлинная возможность как бы просвечивать сознание человека через анализ его деятельности, в которой сознание формируется и раскрывается» [Рубинштейн, 1973, с. 30].

Методы исследования

В исследовании приняли участие курсанты Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева, обучающиеся по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования.

Анализ мотивации выбора курсантами профессии военнослужащего и военного вуза проводился на основе анонимного социально-психологического опроса. Для курсантов была разработана анкета – «Мой выбор профессии».

Выборка составила 280 человек. Из них: 130 курсантов, обучающихся по программам среднего профессионального образования 1-го года (50), 2-го года (30), 3-го года (50) обучения; 150 курсантов, обучающихся по программам высшего образования 1-го года (50), 2-го когда (50), 3-го года (50) обучения.

Данные были подсчитаны количеством ответов (частотой ответов) на каждый вопрос, отдельно по каждому курсу, затем переведены в проценты, проранжированы, и представлены в таблицах и рисунках [Крылов, 2005].

Для определения ведущих мотивов, определяющих успешность обучения курсантов, было проведено психологическое тестирование. Использовалась методика «Опросник Шварца-1» (вариант адаптированный В. Н. Карандышевым) [Карандышев, 2004].

Методика направлена на изучение универсальных, общечеловеческих ценностей, существующих в каждой культуре. Ценности, согласно теории мотивационных типов Ш.Шварца – В. Билски, есть познанные потребности.

Ш. Шварц описал десять мотивационных типов соответственно их центральной цели – власть, достижение, гедонизм, стимуляция, самостоятельность, универсализм, доброта, традиция, конформность, безопасность [Карандышев, 2004, с. 27].

Выборка составила 250 курсантов среднего профессионального образования. Из них, 88 курсантов 1-го года обучения, 91 курсантов 2-го года обучения, 76 курсантов 3-го года обучения. В каждой из указанных групп были выделены «успешные» и «менее успешные» в обучении курсанты. «Успешными» в обучении рассматривались курсанты, имеющие средний балл (по пятибалльной шкале) от 4,4 и выше; «менее успешными» – курсанты со средним баллом от 3,5 и ниже.

Средний возраст испытуемых – 19,4 ± 1,3 лет. Согласно возрастной периодизации А. А. Марксяна (1969 г.) – это юношеский возраст. Это период профессионального и личностного самоопределения (выбора профессии, своего места в жизни, формирования мировоззрения).

Исходя из того, что успешность обучения мы рассматриваем как комплексный показатель, внешними критериями оценки которого являются академическая успеваемость, достижения в служебной деятельности и общественной нагрузке, и результат обучения в целом (по показателю рейтинга) [Благинин, 2022], испытуемые были разделены на группы: «успешных» и «менее успешных» в учебной деятельности, в служебной деятельности и обучении в целом (по рейтингу).

Статистически значимые различия в ведущих мотивах между «успешными» и «менее успешными» в обучении курсантами были получены с применением t-критерия Стьюдента.

Результаты исследования

Первый блок анкеты включал вопросы о причинах выбора курсантами профессии военнослужащего. Данные анкетного опроса изложены в таблице 1.

Таблица 1.

Частота ответов курсантов о причинах выбора профессии военнослужащего

I	Причины, повлиявшие на выбор курсантами профессии военнослужащего	Частота встречаемости ответов в % (ранг)											
№	Утверждения	1 год СПО		2 год СПО		3 год СПО		1 год ВО		2 год ВО		3 год ВО	
1	Служба в Вооруженных Силах – семейная традиция	26	12	27	11	28	12	32	11	44	9	42	10
2	Желание защищать свою Родину	74	4	90	1	88	1	84	3	92	1	98	1
3	Престижность профессии военнослужащего	90	1	90	1	86	2	94	1	86	2	94	2
4	Хорошая оплата труда	80	2	87	2	82	4	88	2	92	1	98	1

I	Причины, повлиявшие на выбор курсантами профессии военнослужащего	Частота встречаемости ответов в % (ранг)											
№	Утверждения	1 год СПО		2 год СПО		3 год СПО		1 год ВО		2 год ВО		3 год ВО	
5	Любовь к военной форме, военным традициям	64	7	77	4	72	8	74	5	62	7	74	6
6	Возможность служить в разных частях России	44	9	53	8	48	9	40	10	46	8	58	9
7	Обеспечение жильем за счет государства	56	8	73	5	76	6	70	6	78	3	86	3
8	Ранний выход на пенсию	72	5	77	4	86	2	64	7	74	4	84	4
9	Возможность легко поступить в военный вуз	30	11	57	7	42	11	22	12	30	10	32	12
10	Пример одноклассников	32	10	40	9	26	13	16	13	20	11	14	14
11	Решение (убеждение) со стороны родителей	16	14	7	12	20	14	10	14	18	12	16	13
12	Возможность посмотреть мир	24	13	37	10	46	10	32	11	30	10	34	11
13	Возможность повысить свой социальный статус	64	7	73	5	74	7	56	9	62	7	66	8
14	Желание построить карьеру военнослужащего	66	6	83	3	80	5	78	4	68	6	82	5
15	Возможность доказать всем, что справлюсь с трудностями	78	3	70	6	84	3	62	8	64	5	68	7

Анализ данных опроса показал, что мотивация курсантов к выбору профессии военнослужащего включала:

– у курсантов среднего профессионального образования:

1. престижность профессии военнослужащего;
2. мотивы патриотизма (желание защищать Родину);
3. хорошая оплата труда и социальные льготы;
4. желание доказать окружающим, что справлюсь с трудностями;
5. желание построить карьеру.

– у курсантов высшего образования:

1. хорошая оплата труда и социальные льготы;
2. мотивы патриотизма (желание защищать Родину);
3. престижность профессии военнослужащего.

Следует отметить, что показатель патриотизма как причина выбора профессии военнослужащего у курсантов укрепляется от года к году в процессе обучения в военном вузе.

Для многих курсантов среднего профессионального и высшего образования причиной выбора профессии является интерес и любовь к военной форме, военным традициям.

Курсанты среднего профессионального образования причинами выбора вуза отмечают также возможность повысить свой социальный статус и продемонстрировать себе и другим людям свою физическую и духовную силу.

Второй блок анкеты включал вопросы о мотивации курсантов к дальнейшему обучению в военном вузе. Данные анкетного опроса изложены в таблице 2.

Таблица 2.

Частота ответов курсантов о мотивации к обучению в военно-учебном заведении

II		Частота встречаемости ответов в %					
№	Вопросы/Утверждения	1 год СПО	2 год СПО	3 год СПО	1 год ВО	2 год ВО	3 год ВО
Желаете ли вы проходить обучение в ВА МТО?							
1.1.	Да, я рад, что мне представилась такая возможность	96	93	92	94	74	100
1.2.	Это был не мой выбор, за меня приняли решение	0	0	0	0	4	0
1.3.	Мне сложно привыкнуть к обучению и к службе	4	3	6	6	10	0
1.4.	Нет, я не желаю обучаться в военном вузе	0	0	2	0	12	0
Получение военного образования в ВА МТО для Вас:							
2.1.	Возможность построить карьеру	74	67	70	88	62	76
2.2.	Возможность получить новые знания по специальности	48	60	36	28	42	40
2.3.	Учеба здесь мне не интересна	2	3	2	0	12	0
Чем для Вас является военная служба?							

3.1.	Призвание, главное дело моей жизни	30	37	24	28	22	40
3.2.	Возможность защитить свою страну	53	77	86	56	72	84
3.3.	Возможность обеспечить семью, получить социальные льготы	56	53	68	68	70	60
3.4.	Профессия, которая мне не интересна	2	3	4	0	10	0
3.5.	Ваш ответ	2	0	2	2	0	0
Как Вы относитесь к обучению в вузе?							
4.1.	Прикладываю все усилия для освоения специальности	90	90	94	100	86	100
4.2.	Усилий не прилагаю, так как в любом случае получу диплом	6	3	4	0	8	0
4.3.	Ваш ответ	0	0	2	0	6	0
Как относятся члены Вашей семью к Вашему обучению в вузе?							
5.1.	Положительно, они гордятся мной	94	97	80	98	94	96
5.2.	Нейтрально	6	3	4	2	4	4
5.3.	Отрицательно	0	0	0	2	2	0

Анализ данных представленных в таблице 2, позволяет сделать вывод:

− во-первых, высокий процент курсантов (74 %-100 %) обучающихся по программам среднего профессионального и высшего образования положительно относятся к возможности получить образование в выбранном вузе, т.е. имеют высокую мотивацию к обучению в Военной академии материально технического обеспечения;

− во-вторых, мотивация курсантов к обучению заключается в возможности построить карьеру специалиста в области тылового обеспечения (62 %–76 %); защитить свою страну (53 %–86 %), обеспечить достойный уровень жизни для своей семьи (53 %–70 %);

− в-третьих, курсанты (86 %–100 %) указывают, что стремятся к освоению выбранной специальности; мотивацию к обучению курсантов поддерживают близкие родственники и родители (80 %–97 %).

Следовательно, мотивация курсантов к выбору профессии военнослужащего заключается в трех основных, взаимосвязанных и взаимодополняющих мотивах – патриотизма (желания защищать Родину), материальных ценностей (желание обеспечить достойный уровень жизни семьи) и самореализации (стремление построить карьеру военнослужащего).

Данные психологического тестирования курсантов среднего профессионального образования о мотивах, содействующих успешности обучения, по методике «опросник Шварца-1» соответствую нормальному распределению и позволяют применить для анализа параметрический метод t-критерия Стьюдента.

Статистический анализ данных тестирования курсантов среднего профессионального образования 1-го, 2-го, 3-го годов обучения о ведущих мотивах позволил выявить статистически значимые различия между «успешными» и «менее успешными» в обучении курсантами. Данные представлены в таблице 3 и 4.

Таблица 3.

Сравнение средних значений между группами «успешных» и «менее успешных» курсантов среднего профессионального образования 1-го и 2-го года обучения в учебной деятельности (по успеваемости) - по методике «Опросник Шварца-1»

Показатель	M ± m		Значение t-критерия Стьюдента	M ± m		Значение t-критерия Стьюдента
	«Успешные» n-25	«Менее успешные» n-13		«Успешные» n-21	«Менее успешные» n-8	
	в учебной деятельности *курсанты 1-го года обучения*			в учебной деятельности *курсанты 2-го года обучения*		
Конформность	5,8±2,3	5,5±2,6	0,3	5,9±1,8	6,1±2,7	-0,3
Традиции	5,2±2	5,2±1,6	0,0	6,6±1,9	7,4±1,8	-1,1
Доброта	6,6±1,7	6±2	0,9	6,3±1	6,6±2,1	-0,4
Универсализм	6,4±2,0	5,7±2,4	0,9	6,3±1,7	6,8±2,2	-0,5
Самостоятельность	*6±1,9*	*4,1±2,3*	*2,4**	6±1,5	5,3±2,9	0,7
Стимуляция	5,2±1,7	4,9±2,4	0,6	5,3±1,7	5±1,3	0,5
Гедонизм	6,3±1,8	5,2±1,7	1,9	*5,8±1,8*	*7,3±1,7*	-2*
Достижения	6,5±1,7	5,5±1,8	1,7	6±1,4	5,6±2,6	0,4
Власть	*5,9±1,7*	*3,8±2*	*3,2***	6±1,2	5,4±2,4	0,6

Показатель	M ± m		Значение t-критерия Стьюдента	M ± m		Значение t-критерия Стьюдента
	«Успешные» n-25	«Менее успешные» n-13		«Успешные» n-21	«Менее успешные» n-8	
	в учебной деятельности *курсанты 1-го года обучения*			в учебной деятельности *курсанты 2-го года обучения*		
Безопасность	6,1±2,1	5,6±2,3	0,7	6±1,4	6,4±2	-0,5
*Курсивом выделены статистически значимые показатели *p≤0,5; ** p≤0,01; ***p≤0,001*						

Значение показателя «самостоятельность» у «успешных» в учебной деятельности курсантов 1-го года обучения на 46,3 % больше, чем у «менее успешных» курсантов. Значение показателя «власть» у «успешных» в учебной деятельности курсантов 1-го года обучения на 55,3 % больше чем у «менее успешных» курсантов.

Значение показателя «гедонизм» у «успешных» в учебной деятельности курсантов 2-го года обучения на 20,6 % меньше, чем у «менее успешных» курсантов.

Таблица 4.

Сравнение средних значений между группами «успешных» и «менее успешных» курсантов среднего профессионального образования 3-го года обучения в учебной деятельности (по успеваемости), в обучении в целом (по рейтингу) - по методике «Опросник Шварца-1»

Показатель	M ± m		Значение t-критерия Стьюдента	M ± m		Значение t-критерия Стьюдента
	«Успешные» n-19	«Менее успешные» n-10		«Успешные» n-15	«Менее успешные» n-8	
	в учебной деятельности *курсанты 3-го года обучения*			в обучении (по рейтингу) *курсанты 3-го года обучения*		
Конформность	4,7±2	4,1±1,8	0,9	4,8±1,9	3,5±2	1,5
Традиции	4,4±2,7	5,4±1,8	-1,2	4,2±2,6	4,9±2,3	-0,6
Доброта	5,7±2,6	4,5±2,7	1,1	6,1±2,3	4,1±2,9	1,7
Универсализм	6,3±2,1	5±2,1	1,6	6,7±1,9	4,8±2,8	1,8
Самостоятельность	*6,4±1,9*	*4,7±2,3*	*2,1**	*6,8±1,8*	*4,1±2,6*	*2,6**
Стимуляция	5,3±2,3	4,9±3	0,3	5,7±2,4	4,4±3,3	1
Гедонизм	5,4±1,9	6,4±1,6	-1,5	5,5±2	6±2	-0,6
Достижения	6,1±2,2	5,4±1,8	1	6,1±2,2	5±2,1	1,2
Власть	5,5±1,6	4,7±2	1,1	5,3±1,5	4,4±1,7	1,6
Безопасность	5,8±2	4,6±1,3	2	*5,7±2*	*4±1,6*	*2,2**
*Курсивом выделены статистически значимые показатели *p≤0,5; ** p≤0,01; ***p≤0,001*						

Значение показателя «самостоятельность» у «успешных» в обучении курсантов 3-го года обучения на 65,9 % больше чем у «менее успешных» курсантов. Значение показателя «безопасность» у «успешных» в обучении курсантов 3-го года обучения на 42,5 % больше чем у «менее успешных» курсантов.

Анализ результатов исследования

«Успешные» в учебной деятельности курсанты, в отличие от «менее успешных» курсантов на начальном этапе обучения (1-й год) характеризуются приоритетом ценностей – самостоятельность и власть, то есть потребностью в независимости, автономии, планировании и контроле собственной деятельности, а также потребностью в доминировании, контроле над окружающими людьми.

«Успешные» в учебной деятельности курсанты, в отличие от «менее успешных» курсантов на 2-м году обучения, характеризуются меньшей потребностью в чувственном удовольствии (мотив гедонизма).

Статистически значимых различий между «успешными» и «менее успешными» в служебной деятельности и общественной нагрузке, а также в обучении в целом (по рейтингу) между курсантами среднего профессионального образования 1-го и 2-го года обучения не выявлено.

«Успешные» в учебной деятельности курсанты в отличие от «менее успешных» курсантов на заключительном этапе обучения (3-

й год) характеризуются приоритетом в ценности – самостоятельность, то есть потребностью в независимости, автономии, планировании и контроле собственной деятельности.

«Успешные» в обучении в целом (по рейтингу) курсанты, в отличие от менее успешных курсантов, на заключительном этапе обучения (3-й год) характеризуются приоритетом в ценности – самостоятельность и безопасность, то есть стремлении к стабильности для общества и самого себя (например, достижении гармонии во взаимоотношениях).

Статистически значимых различий между «успешными» и «менее успешными» в служебной деятельности и общественной нагрузке курсантами среднего профессионального образования 3-го года обучения не выявлено.

Заключение

Научная новизна проведенного исследования заключается в том, что автором сделана попытка установить целесообразность поиска различий в мотивах, содействующих успешности курсантов в учебной деятельности, и мотивов, определяющих их успех в обучении в целом (по результату рейтинга). В результате получены статистически значимые различия в показателях мотивов, определяющих успешность в учебной деятельности (приоритетная ценность – самостоятельность) и показателями мотивов успешности в обучении, по результату рейтинга (приоритетные ценности – самостоятельность и безопасность). Следовательно, полагаем рациональным изучить различия в мотивах, определяющих успешность курсантов в соответствии с видом выполняемой деятельности (учебной, служебной и пр.)

Социально-психологический опрос курсантов показал, что мотивация курсантов к выбору профессии военнослужащего и обучению в военно-учебном заведении заключается в совокупности трех основных, взаимосвязанных и взаимодополняющих мотивов – патриотизма (желания защищать Родину), материальных ценностей (желание обеспечить достойный уровень жизни семьи) и самореализации (стремление построить карьеру военнослужащего).

Основным мотивом, содействующими отчислению курсантов из военно-учебного заведения, может быть мотив гедонизма в учебной деятельности. Так, стремление к чувственному удовольствию несовместимо с необходимостью систематического труда в усвоении теоретических знаний и формирования умений, что неизбежно снизит показатель успеваемости и далее приведет к неудовлетворенности преподавателей, командиров подразделений и самих курсантов результатом учебы, и как следствие – к повышению вероятности отчисления курсанта из военно-учебного заведения.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / под. ред. А. А. Бодалева. Москва : Институт практической психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.

2. Благинин А. А. Понятие «успешность обучения курсантов» военно-учебного заведения / А. А. Благинин, А. М. Чуранов, Т. Ю. Чуранова // Военный академический журнал. 2022. № 4 (36). С. 28–35.

3. Бобков О. Б. Факторы, влияющие на формирование учебно-профессиональной мотивации курсантов военного вуза / О. Б. Бобков, Г. А. Виноградова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. Т. 14. № 2. С. 116–122.

4. Бочков Е. А. Педагогика : учебное пособие / Е. А. Бочков, А. Ф. Девицкий, А. С. Дубинин и др. / Санкт-Петербург : Изд-во Военной академии тыла и транспорта, 2007. 294 с.

5. Буравцова Н. В. Взаимосвязь личностного адаптационного потенциала и мотивационных характеристик курсантов военного вуза / Н. В. Буравцова, В. И. Коваленко, Т. Ю. Сычева // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 319–321.

6. Доломанюк Л. В. Мотивация учебной деятельности курсантов // Казанский педагогический журнал. 2009. № 9– 10 (75–76). С. 14–19.

7. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности : монография. Москва : АСВ, 2004. 224 с.

8. Карандышев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 70 с.

9. Карпенко Л. А. Психология. Словарь / Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.

10. Корзунин В. А. Психофизиологические и личные корреляты успешности профессионального обучения курсантов операторского профиля / В. А. Корзунин, В. И. Пузанова, К. Г. Антанович, А. Н Ятманов // Психология и психотехника. 2018. № 4. С. 118–125.

11. Крылов А. А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / А. А. Крылов, С. А. Маничев. 2-е изд., доп. и перераб. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 560 с.

12. Кузнецов А. Ф. Мотивация к обучению курсантов / А. Ф. Кузнецов, Ю. В. Пилявская, М. А. Кузнецова // Психопедагогика в правоохранительных ор-

ганах. 2004. № 2 (22). С. 46–49.

13. Мешков Н. И. Учебно-профессиональная мотивация и академическая успеваемость студентов // Инженерные технологии и системы. Науки об образовании. 1996. С. 27–30.

14. Микрюков Ю. В. Формирование мотивации у курсантов военных вузов в условиях профессиональной подготовки // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 8. С. 74–87.

15. Панков Н. А. Есть такая профессия – родину защищать. 2-е изд., доп. и перераб. URL: WWW.MIL.RU (дата обращения: 07.10.2023).

16. Психология: Учебник для педагогических институтов / А. А. Смирнов (гл. ред.), А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов. Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1956. с. 575.

17. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. Москва : Педагогика, 1973. 424 с.

18. Рябуха Е. В. Основные факторы, влияющие на отчисление курсантов из военных институтов: причины и пути решения / Е. В. Рябуха, А. К. Мурзов // Молодой ученый. 2021. № 10 (352). С. 168–171.

19. David C. McClelland, Motivational configurations / Charles P. Smith, editor; in association with John W. Atkinson, David C. McClelland, Joseph Veroff // Motivation and personality: handbook of thematic content analysis. Cambridge University Press, 1992. pp. 87–99.

20. Martin E. P. Seligman. How to Change Your Mind and Your Life // VINTAGE BOOKS. A Division of Random House, Inc. New York. 2018. URL: https://archive.org/details/MartinSeligmanLearnedOptimism/page/n113/mode/2up (дата обращения: 02.12.2022).

Reference list

1. Anan'ev B. G. Psihologija i problemy chelovekoznanija: izbrannye psihologicheskie trudy = Psychology and problems of human science: selected psychological works / pod. red. A. A. Bodaleva. Moskva : Institut prakticheskoj psihologii; Voronezh : NPO «MODJeK», 1996. 384 s.

2. Blaginin A. A. Ponjatie «uspeshnost' obuchenija kursantov» voenno-uchebnogo zavedenija = The concept of «success of training cadets» in a military educational institution / A. A. Blaginin, A. M. Churanov, T. Ju. Churanova // Voennyj akademicheskij zhurnal. 2022. № 4 (36). S. 28–35.

3. Bobkov O. B. Faktory, vlijajushhie na formirovanie uchebno-professional'noj motivacii kursantov voennogo vuza = Factors affecting the formation of educational and professional motivation of cadets in military university / O. B. Bobkov, G. A. Vinogradova // Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. 2012. T. 14, № 2. S. 116–122.

4. Bochkov E. A. Pedagogika = Pedagogics : uchebnoe posobie / E. A. Bochkov, A. F. Devickij, A. S. Dubinin i dr. / Sankt-Peterburg : Izd-vo Voennoj akademii tyla i transporta, 2007. 294 s.

5. Buravcova N. V. Vzaimosvjaz' lichnostnogo adaptacionnogo potenciala i motivacionnyh harakteristik kursantov voennogo vuza = The relationship between personal adaptation potential and motivational characteristics of cadets in military university / N. V. Buravcova, V. I. Kovalenko, T. Ju. Sycheva // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2018. № 4 (71). S. 319–321.

6. Dolomanjuk L. V. Motivacija uchebnoj dejatel'nosti kursantov = Motivation of cadets' training activities // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2009. № 9– 10 (75–76). S. 14–19.

7. Ishkov A. D. Uchebnaja dejatel'nost' studenta: psihologicheskie faktory uspeshnosti = Student learning activities: psychological success factors : monografija. Moskva : ASV, 2004. 224 s.

8. Karandyshev V. N. Metodika Shvarca dlja izuchenija cennostej lichnosti: koncepcija i metodicheskoe rukovodstvo = Schwartz's methodology for the study of personality values: concept and methodological guidance. Sankt-Peterburg : Rech', 2004. 70 s.

9. Karpenko L. A. Psihologija. Slovar' = Psychology. Dictionary / L. A. Karpenko, A. V. Petrovskij, M. G. Jaroshevskij. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Politizdat, 1990. 494 s.

10. Korzunin V. A. Psihofiziologicheskie i lichnye korreljaty uspeshnosti professional'nogo obuchenija kursantov operatorskogo profilja = Psychophysiological and personal correlates of the success of professional training of cadets in the operator profile / V. A. Korzunin, V. I. Puzanova, K. G. Antanovich, A. N Jatmanov // Psihologija i psihotehnika. 2018. № 4. S. 118–125.

11. Krylov A. A. Praktikum po obshhej, jeksperimental'noj i prikladnoj psihologii = Workshop on general, experimental and applied psychology / A. A. Krylov, S. A. Manichev. 2-e izd., dop. i pererab. Sankt-Peterburg : Piter, 2005. 560 s.

12. Kuznecov A. F. Motivacija k obucheniju kursantov = Motivation to train cadets / A. F. Kuznecov, Ju. V. Piljavskaja, M. A. Kuznecova // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2004. № 2 (22). S. 46–49.

13. Meshkov N. I. Uchebno-professional'naja motivacija i akademicheskaja uspevaemost' studentov = Educational and professional motivation and academic performance of students // Inzhenernye tehnologii i sistemy. Nauki ob obrazovanii. 1996. S. 27–30.

14. Mikrjukov Ju. V. Formirovanie motivacii u kursantov voennyh vuzov v uslovijah professional'noj podgotovki = Formation of motivation among cadets of military universities in professional training conditions // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. 2018. № 8. S. 74–87.

15. Pankov N. A. Est' takaja professija – rodinu zashhishhat' = There is such a profession – the birthplace of the virus 2-e izd., dop. i pererab. URL: www.mil.ru (data obrashhenija: 07.10.2023).

16. Psihologija: Uchebnik dlja pedagogicheskih institutov = Psychology: Textbook for pedagogical institutes / A. A. Smirnov (gl. red.), A. N. Leont'ev, S. L. Rubinshtejn, B. M. Teplov. Moskva : Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosveshhenija RSFSR, 1956. s. 575.

17. Rubinshtejn S. L. Problemy obshhej psihologii = Problems of general psychology / otv. red. E. V. Shorohova. Moskva : Pedagogika, 1973. 424 s.

18. Rjabuha E. V. Osnovnye faktory, vlijajushhie na otchislenie kursantov iz voennyh institutov: prichiny i puti reshenija = There is such a profession – to protect your homeland / E. V. Rjabuha, A. K. Murzov // Molodoj uchenyj. 2021. № 10 (352). S. 168–171.

19. David C. McClelland, Motivational configurations / Charles P. Smith, editor; in association with John W. Atkinson, David C. McClelland, Joseph Veroff // Motivation and personality: handbook of thematic content analysis. Cambridge University Press, 1992. pp. 87–99.

20. Martin E. P. Seligman. How to Change Your Mind and Your Life // VINTAGE BOOKS. A Division of Random House, Inc. New York. 2018. URL: https://archive.org/details/MartinSeligmanLearnedOptimism/page/n113/mode/2up (data obrashhenija: 02.12.2022).

Статья поступила в редакцию 29.09.2023; одобрена после рецензирования 27.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 29.09.2023; approved after reviewing 27.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_176
EDN: SLFQZP

Психологическая адаптация иностранных студентов в российском вузе

Анна Вячеславовна Куц[1]✉, Марина Аркадьевна Лыгина[2], Юлия Николаевна Куликова[3]
[1]Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Пензенский государственный университет. 440026, г. Пенза, ул. Лермонтова, 37
[2]Доктор философских наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Пензенский государственный университет. 440026, г. Пенза, ул. Лермонтова, 37
[3]Кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, истории и иностранных языков, Пензенский государственный аграрный университет. 40014, г. Пенза, ул. Ботаническая, 30
[1]kuts_a.v@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-2934-1322
[2]lyginamarinaark@gmail.com, https://orcid.org/ 0000 0001-8267-5500
[3]kulikova.y.n@pgau.ru, https:// orcid.org/0000-0003-0032-2926

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования процесса психологической адаптации иностранных студентов в условиях российских вузов. Целью статьи является выявление особенностей психологической адаптации иностранных студентов, представителей различных этнических групп к условиям российских вузов. В настоящем исследовании приняли участие 400 студентов Пензенского государственного университета и Пензенского государственного аграрного университета (этнический состав респондентов: арабы (100 чел.), индийцы (100 чел.), народы Средней Азии (100 чел.) русские (100 чел.); возрастная структура респондентов: от 18 до 28 лет, средний возраст – 21,6; гендерный состав респондентов: муж. – n = 200, жен. – n = 200). С целью выявления психологических особенностей адаптации иностранных студентов авторами реализован комплекс диагностических методик: «Тест смысложизненных ориентаций» (Леонтьев); «Анкета для выявления выраженности самоконтроля в сфере, деятельности и эмоционального поведения» (Никифоров); «Формализованная модификация диагностики самооценки» (Дембо–Рубинштейн); анкета по ряду социально-демографических характеристик респондентов, а также уровню удовлетворенности условиями пребывания в новой социокультурной среде и образовательной среде российского вуза. Авторы пришли к выводу, что эффективность процесса адаптации иностранных студентов зависит от ряда психологических характеристик: социального самоконтроля, смысложизненных ориентаций, ОД-диспозиции личности, комплекса волевых качеств личности. В результате исследования выявлены специфические проявления психологической адаптации у студентов различных этнических групп. Полученные в исследовании результаты могут быть использованы для разработки программы психологического сопровождения иностранных студентов в процессе адаптации к новой социокультурной и образовательной среде в российских вузах.

Ключевые слова: психологическая адаптация; иностранные студенты; социальный самоконтроль; смысложизненные ориентации; диспозиция личности; волевые качества; самооценка

Для цитирования: Куц А. В., Лыгина М. А., Куликова Ю. Н. Психологическая адаптация иностранных студентов в российском вузе // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 176-182. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_176. https://elibrary.ru/SLFQZP

Original article

Psychological adaptation of foreign students at russian universities

Anna V. Kuts[1]✉, Marina A. Lygina[2], Yulia N. Kulikova[3]
[1]Candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of pedagogy and psychology, Penza state university. 440026, Penza, Lermontov st., 37
[2]Doctor of philosophical sciences, head of department of pedagogy and psychology, Penza state university. 440026, Penza, Lermontov st., 37
[3]Candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of philosophy, history and foreign languages, Penza state agrarian university. 40014, Penza, Botanicheskaya st., 30

© Куц А. В., Лыгина М. А., Куликова Ю. Н., 2023

[1]kuts_a.v@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-2934-1322
[2]lyginamarinaark@gmail.com, https://orcid.org/ 0000 0001-8267-5500
[3]kulikova.y.n@pgau.ru, https:// orcid.org/0000-0003-0032-2926

Abstract. The scientific article deals with the results of an empirical research within the process of socio-psychological adaptation of international students under Russian universities conditions. The paper aims to identify the features of socio-psychological adaptation of international students from different ethnic communities to the conditions of Russian universities. The current research involved 400 students from Penza state University and Penza state agrarian university (ethnic composition of the respondents was represented by Arabs (100 ppl.), Indians (100 ppl.), peoples of Central Asia (100 ppl.); Russians (100 ppl.); age structure of respondents: from 18 to 28 years old, the average age was about 21,6; gender composition of respondents: men - n = 200, women - n = 200). In order to identify the psychological characteristics of adaptation of foreign students, the authors implemented a set of diagnostic techniques: «The Meaning-in-Life Orientations test» (Leontiev); «Questionnaire for identifying the severity of self-control in the sphere, activity and emotional behavior» (Nikiforov); «Formalized modification of the self-assessment diagnostic technique» (Dembo-Rubinstein); a questionnaire for many socio-demographic characteristics of respondents, and the level of satisfaction with conditions in a new socio-cultural environment, and educational process at the university. The authors came to the conclusion that the effectiveness of the adaptation process of international students depends on several psychological characteristics: social self-control, life-meaning orientations, OD-personality disposition, and a complex of strong-willed personality traits. Furthermore, they noticed specific socio-psychological adaptation manifestations in students of different ethnic groups. The results obtained could be implemented in developing programmers of psychological support for international students in the frame of their adaptation to a new socio-cultural and educational environment of Russian universities.

Key words: psychological adaptation, foreign students, social self-control, life-meaning orientations, personality disposition, strong-willed personality traits, self-assessment

For citation: Kuts A. V., Lygina M. A., Kulikova Yu. N. Psychological adaptation of foreign students at russian universities. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (6): 176-182. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_176. https://elibrary.ru/SLFQZP

Introduction

The special interest of modern researchers in the problem of adaptation of international students to the conditions of Russian universities is raised due to the constant growth in the number of foreign people who intend to study in our country. In the 2022–2023 academic year, the total number of international students at Russian universities reached a record of 315 thousand people, which is about 8% of the total number of students in Russia.

Although the practice of teaching students abroad has existed for several centuries, it has just recently become a subject of scientific interest. Difficulties of international students associated with the national traditions and mentality of the host society, including social and everyday problems (living conditions, changes in social status and state, etc.) [Babiker, Cox, Miller, 1980], and problems associated with the psycho-emotional sphere of loneliness (stress, depression, nostalgia, hypochondria, etc.) were touched upon in the research of foreign scientists [Still, Singh, Tajfel Dawson, 1964].

Having analyzed foreign studies, the authors identified the main groups of problems that chase international students in the process of their adaptation to a new socio-cultural environment: common problems for students of all cultures (difficulties in understanding others caused by insufficient knowledge of the language [Furnham, Bochner, 1982]; financial problems; every day and social difficulties; problems connected with a psychological perception; food preferences; separative moods) [Anumonye, 1970]; problems of all young people (doubts about the correct choice of a future profession; misunderstanding of older people and the opposite gender) [Klineberg, Hull, 1979]; problems and difficulties inherent to all students (stress due to study; excessive academic load; non-compliance with the regime; material and everyday difficulties) [Furnham, Bochner, 1986]; problems caused by cultural distance [Tajfel, Sheikh, Gardner, 1964].

Socio-cultural, academic, everyday aspects of adaptation of international students were also described by the Russian scientists. The analysis of their scientific papers allows us to use objective factors that mainly determine the peculiarities of the adaptation process of international students to the conditions of a Russian university (counteraction to information isolation [Galai, 2020]; the desire to get an education in a foreign educational institution [Shmeleva, 2021]; multicultural groups of students at Russian universities [Kuts, Lygina, 2020]; features of the educational system in a host country;

proficiency in a foreign language; inability to interact on an intercultural level) [Arkatova, 2019], and many factors of a subjective nature (ethnopsychological characteristics of students [Ivannikov, Shlyapnikov, 2019]; academic progress and sociopsychological conditions in a student group [Arsenyev, Zinkovsky, Ivanova; 2003]; situational factors: the level of political and economic stability in the country [Andreeva, 1973], the presence of the crime rate, the level of security, etc.) [Ananyeva, Demidov, 2021].

The theoretical analysis of the problem made it possible to state the lack of data on the comparison of psychological characteristics of students with different ethnic backgrounds in adapting to the conditions of a Russian university.

Since the lack of information on the research problem does not indicate precise research hypotheses and determine contextual variables, the current study is exploratory research [Ivannikov, Gusev, Barabanov, Eidman, Shulga, 2020].

In this regard, the purpose of the scientific paper is to expand the geography of the current study, clarify the contextual numbers for further research, and test the hypothesis about the presence of specificity in the process of socio-psychological adaptation among students from different ethnic groups [Asmolov, 2007].

The results of the research are presented below.

Materials and methods

The study involved 400 students from the two largest universities of the Penza region: the respondents from the Arab countries – 100 people, respondents from India – 100 people, the respondents from the neighboring countries (Tajikistan, Turkmenistan, Kyrgyzstan) – 100 people, the Russian students (to find significant differences in social and psychological indicators that determine the success of adaptation in the conditions of a Russian university) – 100 people. The samples are balanced by gender, age, and other socio-demographic characteristics. The study was organized and carried out in the Institute of International Cooperation at Penza State University.

To achieve the goal of the current research, identifying the socio-psychological characteristics of adaptation of international students to the conditions at Russian universities, the authors set up the following tasks:

- to conduct a theoretical analysis of concepts and approaches to understanding the socio-psychological aspects of adaptation in psychological and pedagogical sciences;
- to compile a diagnostic questionnaire and identify the features of the socio-psychological adaptation of international students from different ethnic communities;
- to diagnose the indicators of socio-psychological adaptation of international students and identify specific features in the representatives of various ethnic communities.

To develop a diagnostic questionnaire for the current research, the authors took into consideration: (1) Questionnaire for identifying the severity of self-control in the sphere, activity and emotional behavior (Nikiforov et al.); (2) Formalized modification of the self-assessment diagnostic technique (Dembo-Rubinstein); (3) «The Meaning-in-Life Orientations test» (Leontiev); (4) questions concerning many demographic characteristics of respondents, and assessing the level of satisfaction with conditions and education in a Russian university *(https://psytests.org).*

We used the U Mann-Whitney test to analyze the relationship between the groups of students (of different ethnic communities) by many socio-psychological indicators that determine the success of the adaptation process in a Russian university. Statistical processing of the obtained data was carried out using the SPSS Statistics v. 23.

Results

In the course of the correlation analysis, according to the indicator of life-meaning orientations in the groups of students from different countries, the authors found no positive correlations. This indicator points out whether the person perceives the process of life as interesting, emotionally rich, and full of significance. In addition, the research showed that the indicator is not related to the ethnicity of the respondents and the peculiarities of the socio-psychological adaptation process in the conditions of a Russian university.

According to the descriptive statistics results and the results of the nonparametric U Mann-Whitney Test, the authors noted 3 positive aspects in the emotional sphere, activity, and behavior (Table 1).

Table 1.

Descriptive statistics results and the nonparametric U Mann-Whitney Test results in the emotional sphere, activity, and behavior.

Self-control indicators		Russian students	Students from Arab countries	Students from India	Students from neighboring countries	U Mann-Whitney
ESC	M	10.47	13.34	12.78	12.34	**17,425 ****
	SD	0.51	3.25	2.31	3.68	
	Midrank	26.25	55.54	52.5	48.85	
BCS	M	19.82	17.08	18.26	16.86	**18,913 ****
	SD	1.64	3.51	2.75	2.09	
	Midrank	65.34	38.26	47.24	34	
SSC	M	13.17	17.34	16.34	16.17	**30,471 ****
	SD	0.38	3.26	3.08	1.94	
	Midrank	20.61	59.80	53.43	52.15	

*Note: * - the level of statistical significance is 0.05; ** - the level of statistical significance is 0.01; ESC - emotional self-control, BSC - behavioral self-control, SSC - social self-control.*

Source: Compiled by the authors.

Emotional self-control among the students from the Arab countries (55.54) is higher than students from other ethnic communities. The lowest level of emotional self-control was found among the students from Russia (26.25). This scale assesses a person's tendency to self-control their state and their behavior in activity and communication.

Behavioral self-control is higher among the students from Russia (65.34). The lowest level in this indicator was demonstrated by the students from the neighboring countries (34). This scale assesses the personality's tendency to self-control in the process of implementing various types of activities at the stages of forecasting, planning, monitoring performance, and evaluating results.

The students from Arab countries are more inclined to social self-control (59.8), while the results of Russian students are the lowest here (20.61). This scale assesses a person's tendency to self-control their behavior, including communicative, in the process of interpersonal and intergroup interaction.

The revealed correlations allow us to state that the highest indicators of self-control in the emotional sphere and behavior are among the students from the Arab countries and in activities among the students from Russia.

Using the Dembo-Rubinstein self-assessment technique, an empirical analysis of data made it possible to determine the structure of personal qualities, the most pronounced traits in students of various ethnic groups.

Towards the personality structure of students from India, the following qualities prevail: energy (70.37), efficiency (67.59), will (65.46), patience (63.80), courage (63.37).

In the structure of personal qualities of the students from the Arab countries, the most pronounced ones are energy (55.43), initiative (48.00), will (47.37).

The students from the neighboring countries rated themselves highly in terms of such qualities as confidence (56.50), integrity (53.39), efficiency (52.33).

Among the Russian students, the most significant qualities are persistence (70.50), purposefulness (68.50), perseverance (66.00), independence (65.00). Furthermore, the Russian students have the highest level of self-esteem.

At the last stage of the research, the authors assessed student satisfaction with the living and learning conditions at the Russian universities (Table 2).

Table 2.

Descriptive statistics results and the nonparametric Test results in assessing satisfaction with living and learning conditions.

Satisfaction indicators		Russian students	Students from Arab countries	Students from India	Students from neighboring countries	U Mann-Whitney
Ud1	M	3.04	3.13	3.69	3.6	**9,822 ***
	SD	0.36	1.05	0.01	1.3	
	Midrank	36.24	41.33	53.93	54.74	
Ud2	M	3.21	3.69	3.95	3.21	**17,430 ****
	SD	0.59	0.92	0.92	0.99	
	Midrank	32.5	55.04	58.87	39.59	
	M	3.82	4.04	3.34	3.73	

Satisfaction indicators		Russian students	Students from Arab countries	Students from India	Students from neighboring countries	U Mann-Whitney
Ud3	SD	0.38	0.7	0.93	0.75	**9,396 ***
	Midrank	49.98	56.04	34.65	45.33	
Ud4	M	4.17	3.73	3.30	4.17	**18,319 ****
	SD	0.38	0.96	0.92	1.4	
	Middle rank	52.74	42.67	30.37	60.22	
Ud5	M	4.65	4.17	3.86	4.04	**10,599 ****
	SD	0.48	0.93	0.96	0.97	
	Midrank	59.78	46.65	37.07	42.5	
Ud6	M	4.56	4.34	4,00	3.82	**18,773 ****
	SD	0.58	0.58	0.67	0.83	
	Midrank	61.09	52.93	37.72	34.26	
Ud7	M	3.65	2.52	3.39	3.17	**18,803 ****
	SD	0.48	0.99	0.83	1.11	
	Midrank	60.52	29.43	51.83	44.22	
Ud8	M	4.08	3.73	4.04	4.04	2,986
	SD	0.51	0.91	0.82	0.56	
	Midrank	51.61	40.0	47.41	46.98	

Note: * - the level of statistical significance is 0.05; ** - the level of statistical significance is 0.01; Ud 1 - satisfaction with the climate, Ud2 - satisfaction with culture, Ud3 - satisfaction with learning conditions, Ud4 - satisfaction with food quality, Ud5 - satisfaction with student life, Ud6 - satisfaction with living conditions, Ud7 - satisfaction with leisure time, Ud8 - satisfaction with life in general. Source: Compiled by the authors.

The highest satisfaction rates with the climate are among the students from the neighboring countries (54.74) and India (53.93). Russian culture was highly rated by the students from India (58.87) and the Arab countries (55.04). The students from the Arab countries were most satisfied with the conditions of education (56.04). Least of all learning conditions for the students from India (34.65). The food quality was rated mostly by the students from Tajikistan (60.22). Student life is highly rated by Russian students (59.78). The lowest marks were noted by the students from India (37.07). In general, the Russian students are satisfied with the conditions (61.09), less satisfied with the data on an indicator of the students from India (37.72) and the neighboring countries (34.26). The Russian students mostly noted the free time (60.52), but the students from the Arab countries are less satisfied with their free time (29.43). The indicator of satisfaction with the way of life is generally the same for the students from all countries.

Thus, the Russian students are satisfied with their student life, living conditions, and free time. The students from the neighboring countries are most satisfied with the climate and food quality. The students from India are most satisfied with the culture, and the students from the Arab countries are most satisfied with the conditions of the educational process. Next, we are intended to present the interpretation of the results obtained.

Discussion

The results obtained allowed us to use some of the features of socio-psychological adaptation in the studied groups of students that we should consider in detail.

The students from the Arab countries demonstrated average scores on the scale of behavioral self-control. However, at the same time, they demonstrated high scores on the scales of emotional and social self-control. It points out that respondents of this group are more capable of controlling their emotional states and behavior in activity and communication during interpersonal and group interaction. However, at the same time, they are less able to predict, plan, and monitor the assessment of their results. These conclusions could be confirmed by the fact that the results show on the scale of «meaningfulness of life».

The Indian students showed the highest scores on the control scale and fairly high scores on the scales of emotional, behavioral, and social self-control. The Indians can control emotional states and behavior in activities and communication in interpersonal and group interactions. Moreover, they can predict, plan, and monitor the implementation and multiple outcomes in contrast to the respondents from the Arab group. These conclusions could also be confirmed because the Indian students are currently at the very beginning of their studies. However, unlike the Arab students, their ideas about the future are more realis-

tic, as evidenced by the results on the scale of «meaningfulness of life» and «behavioral self-control» and high ratings of personal qualities such as energy, efficiency, will, patience, courage. The group of the Indians showed great isolation in intercultural communication and was wary of their surroundings. The students from India are most satisfied with Russian culture than other students.

The students from the neighboring countries showed average indicators on the scale of control and average indicators on emotional and social self-control scales and the lowest indicators on scales of behavioral self-control. The respondents from this group can manage the implementation of interpersonal states and their behavior in interpersonal and group interaction at the intermediate level. At the same time, it is difficult for them to predict, plan, and monitor the implementation and assessment of results. This group of students is characterized by the severity of such qualities as adherence to principles, efficiency, confidence. The results obtained are correlated with the results of other researchers.

The lowest indicators were found in the group of Russian students on the scale of emotional and social self-control. However, on the scale of behavioral self-control, the Russian students showed the highest results. This fact points out that respondents from this group are more than ready for forecasting, planning, and evaluating their results. However, they poorly control their states and behavior in activity and communication during interpersonal and group interaction. They understand what they want to achieve in life and what direction to move. They are more purposeful than others, persistent, independent, and perseverant. This situation is due to the fact that Russian students are on the territory of their country, immersed in their native culture, and it is easier for them to adapt to different living conditions during their student days. This fact is confirmed because respondents of this group are satisfied with their student life.

The current research results allow us to conclude the correlation between the national culture and the peculiarities of the adaptation process of international students due to the presence of significant differences in the indicators of volitional regulation state among the representatives of various ethnic groups. This conclusion is consistent with the recent research results of Russian psychologists.

The presented analysis is the first attempt to determine the role of national culture in the process of socio-psychological adaptation in the conditions of a Russian university. After all, each ethnic group has a unique historical fate and cultural identity, which determine the characteristics of socio-psychological adaptation to a foreign cultural environment.

Conclusion

During the diagnostics of foreign students, adapted versions of the tests, translated by the specific translators, were used. In addition, professional translators took part in the research, so there were no difficulties in communication.

In general, the results obtained confirm the hypothesis put forward about the presence of specificity in the psychological adaptation process among the students-respondents of different ethnic communities.

The process of psychological adaptation of international students under conditions of a Russian university is associated with restructuring the socio-cultural norms and values system, which makes high demands on volitional regulation. The initial system for the development of volitional regulation in adapting to a foreign cultural environment is a need to organize activities according to new requirements of the socio-cultural and educational environment, which leads to the emergence of new forms of volitional regulation and personality development.

The students from India and Arab countries obtained the most significant results. The results of current research confirmed this: the representatives of these groups demonstrated significant differences in the scale of control over behavioral and emotional self-control to varying degrees. They can manage their emotional control and behavior in activity and communication, in interpersonal and group interactions. They could also predict, plan, and control the implementation and assessment of personal results.

Interestingly, all groups of students showed the observed results on the «meaningfulness of life» scale.

The discovered regularities of development in volitional regulation could be used to improve programs for the adaptation of students in a foreign cultural environment and create practical recommendations for academic and university staff, working with international students to force the efficiency of the educational process.

Disclosure of ethno-cultural mechanisms of socio-psychological adaptation of international students could become a promising and relevant area of research in psychology.

Reference list

1. Ananyeva K. I., Demidov A. A. Perception Context as a Factor in the Subjective Complexity of Interpersonal Assessment // Experimental Psychology. 2021. Vol. 14 № 2. P. 113–123.

2. Andreeva D. A. About the concept of adaptation. Research of students' adaptation to the conditions of study at the university. Human and Society. 1973. 220 p.

3. Arkatova O. G. Difficulties and problems of sociocultural adaptation of foreign students // Bulletin of Tula State University. Series: Modern educational technologies in teaching natural sciences. 2019. № 1(18). P. 184–185.

4. Arsenyev D. G. Socio-psychological and physiological problems of adaptation of foreign students / D. G. Arsenyev, A. V. Zinkovsky, M. A. Ivanova / St. Petersburg : Publishing House, 2003. 165 p.

5. Asmolov A. G. Personality psychology: cultural and historical understanding of human development. M. : Smysl, 2007. 528 p.

6. Galai I. A. Gender Features of the Psychosocial State of Students in the Period of Adaptation to the Educational Environment of the Pedagogical University / I. A. Galai, R. I. Aizman // Research and Advances in Education. 2023. Vol. 2. № 3. P. 23

7. Galai I. A. The specificity of socio-psychological adaptation of students at pedagogical university in the city and district center / I. A. Galai, A. V. Lebedev, R. I. Aizman // International Journal of Development Research. 2020. Vol. 10. № 3. P. 34254–34258.

8. Ivannikov V. A. Meaningfulness of life and orientation to action as predictors of self-assessments of volitional qualities / V. A. Ivannikov, A. N. Gusev, D. D. Barabanov, E. V. Eidman // Bulletin of Moscow University. Episode 14: Psychology. 2020. № 2. P. 3–25.

9. Ivannikov V. A., Gusev A. N., Barabanov D. D, Eidman E. V. Meaningfulness of life and orientation to action as predictors of self-assessments of volitional qualities Bulletin of Moscow University. 2020. № 2. P. 3–25.

10. Ivannikov V. A., Shlyapnikov V. N. Features of volitional regulation among representatives of different ethnocultural groups // Experimental psychology. 2019. Vol. 12. № 1. P. 70–84.

11. Ivannikov V. A. Longitudinal effect of action orientation on willpower is mediated by sense-making / V. Ivannikov, D. Barabanov, E. Aidman // Journal of Science and Medicine in Sport. 2018. Vol. 21, № 1. P. 97–98.

12. Ivanova M. A. Systematic approach to the study of adaptation of foreign students / M. A. Ivanova, A. V. Zinkovsky // Scientific and Technical Journal of St. Petersburg State Technical University. 2005. № 2 (40). P. 243–248.

13. Kuts A. V. Features of volitional regulation of students in the process of adaptation to a foreign cultural environment / A. V. Kuts, K. I. Vorobyova // Modern science: current problems of theory and practice. Series: Cognition. 2020. № 10. P. 51–56.

14. Kuts A. V. Socialization of students in a foreign cultural environment: definition, structure and content / A. V. Kuts, M. A. Lygina, K. I. Vorobyova // Pedagogical education and science. 2020. № 5. P. 131–135.

15. Shulga T. I. Some results of the development of the problem of will and volitional regulation in the research of the scientific school // Bulletin of the Moscow State University regional university. Series: Psychological Sciences. 2020. № 1. P. 8–21.

16. Shmeleva Zh. N. Socialization and adaptation of foreign students from China and Mongolia at Krasnoyarsk state agrarian university / Zh. N. Shmeleva // Baltic Humanitarian Journal. 2021. Vol. 10. № 3(36). P. 214–216.

17. Anumonye A. African Students in Alien Cultures. L. 1970. 170 p.

18. Babiker I. E., Cox J. L., Miller P. M. The measurement of culture distance and its relationship to medical consultation, symptomatology and examination performance of overseas students at Edinburgh University // Social Psychiatry. 1980. P. 109–116.

19. Bochner S., Wicks P. Overseas students in Australia. Sydney, 1972. 210 p.

20. Furnham A., Bochner S. Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environments. Methuen, NY, 1986. 270 p.

21. Furnham A., Bochner S. Social difficulty in a foreign culture: an empirical analysis of culture shock. Oxford, 1982. 320 p.

22. Klineberg O., Hull W. F. At a foreign university: An International Study of Adaptation and Coping. N. Y., 1979. 155 p.

23. Singh A. K. Indian Students in Britain. Bombay, 1963.140 p.

24. Tajfel H., Sheikh A. A., & Gardner R. C. Content of stereotypes and the inference of similarity between members of stereotyped groups. Acta Psychologica. 1964. P. 191–201.

Статья поступила в редакцию 21.09.2023; одобрена после рецензирования 19.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 21.09.2023; approved after reviewing 19.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Научная статья
УДК 37.015.3
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_183
EDN: WKRUMQ

Мотивация индонезийцев, изучающих русский язык в иноязычной среде

Анна Анатольевна Дьячук
Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 660089, г. Красноярск, ул. А. Лебедевой, д. 89
danna@kspu.ru, https://orcid.org/0000-0003-1376-9014

Аннотация. Открытие Центра обучения русскому языку в Индонезии определило необходимость выявления особенностей мотивации освоения иностранного языка слушателей для создания психолого-педагогических условий, поддерживающих мотивацию изучения русского языка. Анализ исследований мотивации изучения иностранных языков индонезийцами показал возможность применения теорий мотивации, разработанных и эмпирически проверенных в западных странах.

В результате опроса 92 индонезийцев выделены ведущие виды мотивации, предложенные Т.О. Гордеевой на основе теории самодетерминации. Описаны различия выраженности разных видов мотивации в зависимости от пола, возраста и опыта изучения иностранных языков. Отмечено, что мотивация самоуважения является значимой для индонезийцев. В результате факторного анализа причины и цели изучения языка индонезийцами были объединены в пять факторов: интерес к культуре и носителям языка; мобильность; карьерное продвижение; повышение компетентности и мастерства в изучении языков; уважение. Выделенные факторы соотносятся с определенными видами мотивации. Сопоставление по возрастам позволило выделить фактор уважения как значимый для всех возрастов и возрастно-специфичные факторы. Половые и возрастные различия оказались более слабыми, чем различия, связанные с опытом изучения иностранных языков. Показано, что интерес к культуре и носителям языка, повышение мастерства в изучении языков характерны для индонезийцев, знающих несколько иностранных языков. Отсутствие интереса и осмысленности изучения языка, низкая самоэффективность и представление о недостаточном уровне способностей может приводить к снижению мотивации изучения иностранных языков.

Полученные результаты будут положены в основу разработки методики обучения русскому языку как иностранному в Индонезии.

Ключевые слова: внешняя мотивация; внутренняя мотивация; самодетерминация; мотивация самоуважения; мотивация изучения языка; инструментальная мотивация; интегративная мотивация; русский язык как иностранный

Исследование выполнено по проекту «Исследование механизмов мотивации обучающихся Индонезии к изучению русского языка как средства межкультурной коммуникации», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ, в рамках государственного задания № 073-00018-23-02

Для цитирования: Дьячук А. А. Мотивация индонезийцев, изучающих русский язык в иноязычной среде // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 183-192. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_183. https://elibrary.ru/WKRUMQ

Original article

Motivation of indonesians learning russian in a non-linguistic environment

Anna A. Dyachuk
Candidate of psychological sciences, associate professor, department of psychology, Krasnoyarsk state pedagogical university named after V. P. Astafiev. 660089, Krasnoyarsk, A. Lebedeva st., 89
danna@kspu.ru, https://orcid.org/0000-0003-1376-9014

Abstract. The opening KSPU of the Language Center in Indonesia became the basis for studying the motivation of students to learn a foreign language. This is necessary to create psychological and pedagogical conditions aimed at motivating to study the Russian language. The analysis of motivation studies for learning foreign languages by

© Дьячук А. А., 2023

Indonesians showed the possibility of applying motivation theories developed and empirically tested in Western countries.

As a result of the survey of 92 Indonesians, the leading types of motivation proposed by T. O. Gordeeva based on the theory of self-determination. The differences in the severity of types of motivation depending on gender, age and experience in learning foreign languages are described. It is noted that the motivation of self-respect is important for Indonesians. As a result of factor analysis, the reasons and goals of Indonesians learning foreign languages were combined into five factors: interest in culture and native speakers; mobility; career advancement; increasing competence and mastery in language; respect. The identified factors correlate with certain types of motivation. The comparison revealed the factor of respect as significant for all age groups, and age-specific factors. The gender and age differences were weaker than the differences related to the experience of learning several foreign languages. It is shown that Indonesians who speak several foreign languages show interest in culture and native speakers, increase competence and mastery in language learning. Motivation was decreased may be due to the lack of interest and meaningfulness in learning L2, low self-efficacy and a conception of insufficient level of abilities. The results obtained will be used to create methods for teaching Russian as a foreign language in Indonesia.

Key words: intrinsic motivation; extrinsic motivation; self-determination; self- respect motivation; instrumental motivation; integrative motivation; russian as a foreign language

The research was conducted within the project «Research of motivation mechanisms at Indonesian students in studying russian as a means of intercultural communication» financed by the Ministry of Education of the Russian Federation within the state task № 073-00018-23-02

For citation: Diyachuk A. A. Motivation of indonesians learning russian in a non-linguistic environment. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2023; (6): 183-192. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_183. https://elibrary.ru/WKRUMQ

Введение

Расширение сотрудничества со странами Тихоокеанского региона, увеличение потока туристов из России, укрепление связей между образовательными организациями создает условия для повышения интереса к русскому языку и культуре. В Индонезии отмечается рост интереса к изучению иностранного языка, связанного с профессиональной деятельностью, возможностью академической мобильности и тому подобное [Dewi, Putra, 2023]. В рамках проекта, направленного на продвижение русского языка в других странах, в июле 2023 г. состоялось открытие Центра открытого образования на русском языке и обучения русскому языку на базе Института Секола Тинги Бизнес Руната (Индонезия) в сотрудничестве с Красноярским государственным педагогическим университетом им. В. П. Астафьева.

Успешность освоения языка связана с мотивацией обучающихся, определяемой внутренними и внешними факторами, побуждающими, направляющими, регулирующими и поддерживающими усилия, направленные на освоение языка. Выявление мотивационных факторов, связанных с интересом к изучению иностранного языка, в том числе и русского, стремлением осваивать новые языки, использованию иностранного языка в жизнедеятельности – является актуальной задачей для создания условий, поддерживающих обучающегося в изучении иностранного языка. Освоение языка имеет свою специфику, поскольку язык является средством общения, построения коммуникации с учетом различий в культурных ценностях, коммуникативном поведении, строении языка и пр. [Вязовская, 2015].

Отношение к сообществу носителей языка, открытость по отношению к культуре и носителям изучаемого языка, по мнению Р. Гарднера и У. Ламберта, существенно влияет на процесс изучения языка и проявляется в разных видах мотивации: интегративной и инструментальной [Gardner, Lambert, 1972]. Интерес к стране и культуре изучаемого языка, приобщение к культуре, желание понимать и общаться с носителями изучаемого языка характеризует интегративную мотивацию. Инструментальная мотивация связана с прагматической целью, применением языка для практических задач: путешествие, получение образования, престижной работы, чтение текстов и тому подобное.

Дальнейшие исследования показали ограниченность объяснительных возможностей мотивации со стороны социального аспекта изучения языка. З. Дёрнеи предложил переосмыслить понимание интегративной мотивации через процессы идентификации, Я-концепцию. Несоответствие между текущим состоянием и будущими представлениями о себе как носителе языка (Я-идеальное как носителя языка и Я, которое

должно быть, – ожидания со стороны других об уровне владения иностранным языком) выступает как мотивирующий фактор для преодоления данного разрыва за счет освоения языка. Стремление стать идеальным Я способствует интегративной и интернализованной инструментальной мотивации в изучении языка. Немаловажную роль играет опыт изучения иностранного языка, связанный с ситуационными и средовыми условиями изучения языка [Dörnyei, 2010].

Исследования когнитивных факторов, влияющих на мотивацию изучения иностранного языка, показали роль самоэффективности в освоении языка и языковой тревожности [Goetze, Driver, 2022], имплицитных теорий интеллекта в стремлении осваивать язык [Lou, 2022], влияние имплицитных теорий преподавателей, проявляющееся в способах мотивации и качестве обратной связи, на установки в отношении своих возможностей обучающихся [Lou, Noels, 2020], каузальных атрибуций в оценке своих способностей и ожиданий [Kasap, Ünsal, 2021], и др.

Обращение к идеям позитивной психологии акцентировало внимание на аффективные факторы. Основные исследования в рамках данного направления были связаны с положительными эмоциями и их ролью в изучении языка [MacIntyre, 2019], позитивными чертами личности (эмпатия, настойчивость, вовлеченность, стратегии совладания, эмоциональный интеллект и пр.) [Mercer, 2016], а также характеристиками среды и образовательных организаций, влияющих на благополучие изучающих язык [Dewaele, 2019].

Мотивация изучения иностранного языка рассматривалась с позиции теории самодетерминации. Э. Деси и Р. Райан предложили рассматривать внешнюю мотивацию более дифференцировано: мотивационная регуляция, связанная с процессом интернализации внешних требований и характеризующая степень фрустрации / удовлетворения потребности в автономии, определяет качественные различия внешней мотивации. Внутренняя и внешняя мотивация представляют собой некоторый континуум, в котором может быть выделена и амотивация – отсутствие намерения действовать, осознание смысла активности [Deci, Ryan, 1985].

Проводимые в рамках теории самодетерминации исследования показали, что внутренняя мотивация выступает в качестве предиктора низкой тревожности в изучении языка [Ehrman, 1996], настойчивости и интенсивности мотивации на освоение языка [Ramage, 1990], позитивного отношения к изучению языка и повышения чувства собственной эффективности в его изучении [Noels, 2019].

Современные исследования мотивации изучения языка осуществляются в двух направлениях: выявление роли внутренних мотивов обучающегося в изучении иностранного языка, компонентов учебной мотивации и способов ее формирования, а также личностных характеристик, определяющих интерес и устойчивость мотивации. В рамках второго направления приобретают актуальность сравнительные исследования в разных странах для выявления общих и культурно-специфических особенностей мотивации изучения языка, а также доминирования социальной или личной значимости изучения языка [Цаликова, Пахотина, 2021].

Исследования мотивации изучения иностранного языка в Индонезии, в первую очередь международного английского языка, связаны с анализом возможности применения теорий мотивации, разработанных и эмпирически проверенных в западных странах.

В исследовании 886 индонезийских студентов, изучающих английский язык, были поставлены исследовательские вопросы о том, насколько мотивационные ориентации, выделенные Р. Гарднером и теорией самодетерминации, характерны для учащихся Индонезии. В результате факторного анализа было выделено три мотивационные ориентации – внешняя, внутренняя и названная авторами – интернациональная. Последняя характеризует изучение английского языка для взаимодействия с представителями других стран. Интегративная мотивация при изучении английского языка не представлена у индонезийских обучающихся, что связано с изменением роли английского языка как средства общения в контексте глобализма. Результаты данного исследования показали возможность применения теории самодетерминации на региональной выборке, в отличие от интегративной мотивации [Setiyadi, 2019].

Применимость теории самодетерминации в изучении мотивации обучающихся Индонезии показана в исследованиях Р. Мауланы, М. Хелмс-Лоренц, В. де Грифт. При этом можно выделить и культурно-специфические особенности: больший вес в автономную мотивацию обучающихся оказывала поддержка компетентности и связанности, чем автономии. Идентифицированная мотивация учащихся объясняет большие

различия академической вовлеченности, чем внутренняя мотивация [Maulana, 2016].

На основе атрибутивной теории Ю. Мали было проведено исследование 161 студентов в возрасте 18–19 лет, изучающих английский язык. Их просили выделить причины успеха и неудач в освоении языка, выполнения заданий. Атрибуции успехов связаны с внутренними факторами (предпринимаемые действия и усилия) и мотивирующим стилем преподавателей, их поддержкой и готовностью оказать помощь в обучении, а неудачи – внутренними факторами, связанными с прикладываемыми усилиями, способностями и стратегиями обучения. Тем самым, внутренний локус контроля, вера в собственные возможности являются факторами, поддерживающими мотивацию [Mali, 2022].

Данные результаты согласуются с исследованием Н. Сутантопутри и Х. Ватт на 1006 индонезийских студентов, которое выявило влияние приписываемых стабильных, контролируемых факторов и самоэффективности на мотивацию достижения в обучении и значимость обучения [Sutantoputri, Watt, 2012].

Изучение английского языка как иностранного связано с тем, что во многих странах он является обязательным при освоении программы, понимается как язык межкультурной коммуникации в условиях глобализации. В связи с чем изучение мотивации и условий освоения иного языка, отличного от английского, становится отдельным направлением исследований.

В качественном исследовании Нопривал, З. Рафли, Нуруддин провели анализ мотивов изучения более двух иностранных языков у полиглотов. В результате анализа результатов глубинных интервью с пятью полиглотами Индонезии были выделены четыре вида мотивов: удовольствие при изучении языка, коммуникация с иностранцами (в том числе, в силу проживания в определенных странах), для профессиональных задач, карьерного продвижения; академические цели, связанные с изучением языков в учебных заведениях. Авторами было отмечено, что у каждого полиглота своя структура мотивов и несколько мотивов могут определять освоение языка [Noprival, 2021].

Р. Мардиана провела анализ автобиографических нарративов трех индонезийцев, знающих и говорящих на нескольких языках (38, 39 и 64 лет). Изучение одного иностранного языка было связано с образовательной программой, остальные языки осваивались либо в силу собственного интереса, либо в силу обстоятельств (взаимодействия с людьми – носителями языка, проживание в другой стране и т. п.). Анализ показал, что внутренняя и инструментальная мотивация также являются ведущими в освоении языков [Mardiana, 2023].

Работы, описывающие обучение русскому языку в Индонезии, больше рассматривают средства и методики, приемы, которые могут помочь учащимся освоить сложный в грамматическом и фонетическом плане русский язык. Несмотря на то, что мотивация специально не рассматривается, тем не менее, на основе описанных результатов можно выделить, что изучение связано с инструментальной мотивацией (осуществление профессиональной деятельности – гиды, пилоты), либо с интересом к культуре (студенты, изучающие русскую литературу) [Dewi, Putra, 2023; Machdalena, 2022].

Обобщая результаты, можно выделить универсальные мотивационные факторы, влияющие на изучение иностранного языка. При этом мотивация социокультурно обусловлена, многое из содержания и структуры усваивается из коллективной общности [Леонтьев, 2002]. Изучение мотивации необходимо осуществлять через смысловые отношения и цели, которые определяют необходимость и значимость изучения иностранного языка.

Цель исследования: выявление особенностей мотивации изучения иностранного языка индонезийских слушателей, осваивающих русский язык.

Методы исследования

В исследовании приняли участие 92 слушателя, изучающие русский язык по дополнительной общеразвивающей программе в Центре открытого образования на базе Sekolah Tinggi Bisnis Runata (Индонезия).

Возраст респондентов от 17 до 58 лет (средний возраст 30,4 ±11,61). Из них 48 женщин и 44 мужчин. 8,7 % респондентов знают только родной язык, 26,1 % изучали один иностранный язык, 54,3 % – два языка, и 9,8 % отметили, что знают три и более иностранных языков.

Мотивы учения мы рассматриваем как самоатрибутируемые, то есть доступные самоотчету, поэтому для их изучения использовали методики вопросного типа. За основу была взята методика «Шкалы академической мотивации», разработанная Т. О. Гордеевой, О. А. Сычевым, Е. Н. Осиным на основе выделенных в теории

самодетерминации внутренней и внешней мотивации [Гордеева и др., 2014]. Внутренняя мотивация представлена тремя типами мотивов в учебной деятельности: в познании (узнать новое, понять изучаемый предмет), достижении (высокие результаты в учении, стремление к решению трудных задач) и саморазвитии (развитие способностей, достижение мастерства). Внешняя мотивация представлена мотивом самоуважения (ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе, признание значимых людей), интроецированной мотивацией (ощущение стыда и чувство долга перед собой и другими значимыми людьми), экстернальной мотивацией (вынужденность учебной деятельности, обусловленная избеганием возможных проблем). Отдельно выделяется амотивация как отсутствие интереса, ощущения осмысленности учебной деятельности.

На основе шкалы Лайкерта респондентам необходимо было оценить степень согласия с данными утверждениями от 1 – совсем не соответствует до 5 – вполне соответствует.

Была проведена оценка надежности-согласованности шкал опросника, так как был осуществлен перевод на индонезийский и английский языки. Надежность–согласованность шкал является хорошей (альфа Кронбаха 0,70–0,81).

Дополнительно задавались вопросы о причинах и целях изучения иностранных языков, задачах изучения русского языка и его применения в различных сферах жизнедеятельности. Для обобщения и сопоставления информации были даны варианты ответов с возможностью представления собственных ответов.

Перед началом исследования все участники были проинформированы о его целях, анонимном и конфиденциальном характере исследования. Опрос проводился онлайн в июле–августе 2023 г.

Обработка данных включала анализ распределения ответов, группирование причин с помощью факторного анализа методом главных компонент, сравнительный анализ для выявления ведущих учебных мотивов с учетом характеристик слушателей с использованием непараметрических критериев Краскала–Уоллис, корреляционный анализ Спирмена. Компьютерная обработка данных осуществлялась с использованием программного пакета Statistica.

Результаты исследования

Ведущими типами мотивации у слушателей являются познавательная мотивация (у 51,1 % респондентов представлен высокий уровень) и самоуважения (40,2 % высокий уровень). У 34,8 % респондентов мотивация саморазвития и у 31,4 % мотивация достижений представлена на высоком уровне. Менее представлена экстернальная мотивация (48,9 % на низком уровне) и амотивация (у 69,9 % низкий уровень).

Индонезийцам, изучающим русский язык, присущи автономные мотивы, связанные с удовольствием от учебной деятельности, освоением новых задач, позволяющих саморазвиваться. Роль мотивов самоуважения, связанных с желанием поддерживать свою значимость в результате учебных достижений, весьма существенна, что может быть связано с культурными особенностями, отмечаемыми в исследованиях Р. Мауланы и коллег, поддержать образ Я через достижения в учебе, преобладание потребности в связанности и компетентности [Maulana, 2016]. Мотивация контролируемого характера, связанная с требованиями и ожиданиями других, и отсутствие интереса и ощущения осмысленности менее выражена, что связано с собственным желанием изучить язык на курсах.

Анализ различий по полу мотивации учения позволил выделить тенденции к различиям по мотивации достижений ($M_м$=3,83±1,06; $M_ж$=3,52±0,96) и экстернальной мотивации ($M_м$=3,04±1,24; $M_ж$=2,53±1,05), которые выражены более у представителей мужского пола.

Выявлены относительно возрастных групп различия мотивации саморазвития ($H=7,6$, $p<0,05$) и экстернальной мотивации ($H=7,7$, $p<0,05$). Мотивация, связанная с повышением своей компетентности, более выражена для слушателей старше 35 лет и менее выражена в возрасте от 25 до 35 лет. У молодых людей в возрасте до 25 лет преобладает экстернальная мотивация, связанная с внешними социальными требованиями.

Для молодых людей в возрасте до 25 лет ведущими мотивами являются саморазвитие, самоуважение и интроецированная мотивация, связанная с чувством долга. По сравнению с другими возрастными группами, более выраженными является экстернальная мотивация и амотивация, что может быть связано с недавним опытом обучения, отношением к учебе как необходимости. В группе от 25 до 35 лет преобладает познавательная мотивация и мотивация самоуважения и

саморазвития. Внешние виды мотивации менее выражены по сравнению с другими возрастными группами. В возрасте старше 35 лет более выраженной является внутренняя мотивация (познавательная и саморазвития). Экстернальная мотивация уменьшается.

В зависимости от опыта изучения иностранных языков наблюдаются различия по экстернальной мотивации и амотивации. У слушателей, которые отметили, что ранее пробовали изучать иностранный язык, выражена экстернальная мотивация. Снижение внешних требований, необходимости, определяемой внешними факторами, возможно, и стало причиной прекращения изучения языка. Отсутствие интереса, осмысленности изучения языка представлены у тех, кто отметил, что ранее не изучал иностранные языки. В качестве основных причин, почему не изучали ранее иностранный язык, были выделены низкая самоэффективность, уровень способностей, а также необходимость знать хорошо родной язык.

Отмечаемые респондентами причины и цели изучения языков не различаются по полу: представители мужского и женского пола одинаково часто выбирают необходимость общаться, в том числе с носителями языка и иностранными коллегами, развивать свои способности, поехать в страну изучаемого языка.

По возрастным группам наблюдаются различия по выраженности ответов, их представленности в возрастной группе. Молодые люди в возрасте до 25 лет в качестве основных целей изучения иностранных языков выделяют развитие своих способностей (67,4 %), необходимость общения с другими (60,5 %), стремление быть культурным, высокообразованным человеком (48,8 %), интерес к языкам (46,5 %), повышение компетентности (44,2 %).

Для возрастной группы от 25 до 35 лет характерно изучение языка для развития способностей (76,5 %), общения с носителями языка (76,5 %), повышения компетентности (70,6 %), для работы (64,7 %), желание быть высокообразованным человеком (58,8 %), повышения конкурентоспособности (52,9 %).

В возрасте от 35 до 45 лет респонденты отмечали развитие способностей (84,2 %), возможность поехать в страну изучаемого языка (78,9 %), взаимодействовать с иностранными коллегами (73,7 %), общаться с другими (68,4 %), читать литературу, смотреть фильмы на изучаемом языке (63,2 %), повышение компетентности (63,2 %), интерес к изучению языка (63,2 %).

В возрасте после 45 лет наиболее часто представлены ответы, связанные с возможностью поехать в страну изучаемого языка (84,6 %), общаться с носителями языка (76,9 %), вести деловую и личную переписку (61,5 %), интерес к изучению новых языков (53,8 %).

Относительно опыта изучения иностранного языка также выделены отличия: чем больше языков знают респонденты, тем чаще они отмечали, что им нравится изучать иностранные языки ($H=5,35$, $p<0,05$), читать литературу на иностранных языках ($H=9,29$, $p<0,01$), смотреть фильмы на иностранном языке, понимать тексты песен ($H=9,29$, $p<0,05$), путешествовать ($H=6,4$, $p<0,05$), взаимодействовать с иностранными коллегами ($H=7,0$, $p<0,05$), а также наличие требований со стороны значимых людей как мотивационного фактора ($H=6,23$, $p<0,05$).

При сравнении особенности мотивации учения с выбором ответов о причинах изучения иностранного языка, было выделено, что интерес к изучению языков, взаимодействие с иностранными коллегами, стремление стать высокообразованным человеком соотносится с внутренней и более интернализованными видами внешней мотивации. Наибольшие различия наблюдаются по познавательной мотивации и саморазвитию ($p<0,001$), менее значимые различия – по интроецированной мотивации, связанной с принятием на себя определенных обязательств, чувством долга перед собой и другими значимыми людьми. Изучение иностранного языка для путешествий соотносится с мотивацией саморазвития и самоуважения ($p<0,01$). Освоение языка для получения хорошего места работы соотносится с экстернальной мотивацией ($p<0,05$).

С помощью факторного анализа отмеченные причины и цели были объединены в пять групп (факторов). Наибольший вес получил фактор (33,4 %), включающий: «читать литературу, статьи» (0,75), «общаться с носителями языка» (0,68), «понимать тексты песен, смотреть фильмы на русском языке» (0,65), «соответствовать требованиям значимых людей» (0,59), «смогу поехать в Россию» (0,53), «вести деловую и личную переписку» (0,5). Данный фактор связан с интересом к культуре, представителям изучаемого языка, их особенностями, возможностями построения коммуникации с ними, то есть с интегративной мотивацией.

Второй фактор, объясняющий 8,7 % дисперсии, включает в себя такие ответы: «необходимо для коммуникации с другими людьми» (0,77),

«для путешествий» (0,68), «планирую работать / жить за границей» (0,63). Данный фактор связан с мобильностью, при этом язык становится средством построения коммуникации, взаимодействия.

Третий фактор (6,9 %) включает такие ответы, как «необходимо для работы» (0,78), «получение хорошего места работы» (0,57), «конкурентоспособность при устройстве на работу, получить престижную профессию» (0,54), «достигнуть успехов в работе» (0,51), «в настоящее время необходимо знать несколько языков» (0,50). Общим для ответов, входящих в данный фактор, является наличие языковых навыков, повышающих конкурентные преимущества работника, карьерное продвижение.

Четвертый фактор (5,6 %) включает такие ответы, как: «повышение компетентности» (0,78), «мне нравиться осваивать новые языки» (0,70), «в настоящее время необходимо знать несколько языков» (0,62), – то есть связан с развитием компетентности, мастерства в изучении языков.

Пятый фактор (5,0 %) объединил ответы «развивать свои способности» (0,82), «взаимодействовать с иностранными коллегами» (0,68), «быть высокообразованным, культурным человеком» (0,59), которые характеризуют стремление развивать свои способности для признания, уважения другими, повышение своей значимости за счет освоения языка.

Выделенные факторы соотносятся с различными видами мотивации. Мотивация саморазвития и самоуважения связана с интересом к носителям языка, их культуре ($p<0,05$) и мобильностью ($p<0,05$). Повышение компетентности и мастерства связано с познавательной мотивацией ($p<0,01$). Стремление быть высокообразованным, культурным человеком связано со всеми видами мотивации, кроме экстернальной ($p<0,01$).

Представленность данных факторов в возрастных группах меняется. Больший вес во всех возрастных группах, кроме респондентов за 45 лет, имеет фактор, связанный со стремлением стать высокообразованным человеком, развивать свои способности. Фактор изучения языков для мобильности, как и ожидалось, более представлен в группе молодых индонезийцев до 25 лет. Фактор, связанный с интересом к изучению языков, повышение мастерства значим для респондентов старше 25 лет. Фактор, связанный с интересом к культуре и носителям изучаемого языка, имеет больший вес у респондентов старше 45 лет и значим в возрасте от 35 до 45 лет. Изучение языка для повышения конкурентоспособности важно для респондентов от 25 до 45 лет.

Респондентов, имеющий опыт изучения нескольких иностранных языков, характеризует наличие интереса к носителям языка, их культуры ($H=10,48$, $p<0,01$), стремление повысить компетентность, мастерство ($H=7,35$, $p<0,05$) и мобильность, возможно, также играет мотивирующую роль для изучения языков (наблюдается тенденция к различиям по данному фактору $H=5,9$, $p<0,1$).

Заключение

Проведенное исследование позволило выделить, что ведущими видами мотивации индонезийцев в изучении иностранных языков являются познавательная мотивация и мотивация самоуважения. Последняя может быть рассмотрена как культурно-специфичная мотивация, что отмечается в других исследованиях [Maulana, 2016]. Различия по выраженности видов мотивации наблюдаются в зависимости от пола, возраста и опыта изучения иностранных языков. У мужчин более выражено стремление добиваться высоких результатов в обучении, а также экстернальная мотивация – необходимость следовать требованиям, определяемым извне, что также может быть связано с уважением со стороны других.

Выраженность видов мотивации изменяется с возрастом: мотивация связана не с внешней необходимостью, а с внутренними мотивами, жизненными и профессиональными задачами. У молодых людей более преобладает экстернальная мотивация и амотивация. С возрастом экстернальная мотивация снижается, при этом повышается внутренняя мотивация (познавательная, достижений и саморазвития). Мотивация самоуважения, достижения и интроецированная мотивация, связанная с чувством долга, более выражены в возрасте от 35 до 45 лет.

Выраженность экстернальной мотивации может привести к неустойчивости мотивации изучения языка. Отсутствие интереса и осмысленности изучения языка, низкая самоэффективность и представление о недостаточном уровне способностей может приводить к нежеланию осваивать иностранные языки. Индонезийцам, ранее не изучавшим иностранные языки, либо тем, кто пробовал изучать, необходима поддержка внутренней мотивации и самоуважения.

В результате обобщения причин и целей изучения иностранных языков были выделены мо-

тивационные факторы изучения языков индонезийцами: интерес к культуре и носителям языка; мобильность; карьерное продвижение; повышение компетентности и мастерства в изучении языков; уважение. Данные результаты совпадают с выделенными Нопривал, З. Рафли и Нурудин мотивами [Noprival, 2021] и дополняют их фактором мобильности и стремлением к уважению других.

Уважение со стороны других играет важную роль на всех возрастных этапах, при этом можно выделить и возрастно-специфичные факторы: мобильность для молодых людей, повышение мастерства в освоении языка – для периода взрослости и интерес к культуре и носителям языка – для периода зрелости.

Преобладание мотивационных факторов, связанных с интересом к культуре и носителям языка, повышением мастерства в изучении языков, может выступать предиктором изучения индонезийцами нескольких иностранных языков.

Полученные результаты будут положены в основу разрабатываемой методики обучения русскому языку, создания психолого-педагогических условий поддержки мотивации индонезийцев с учетом национально-культурной специфики.

Библиографический список

1. Вязовская В. В. О специфике преподавания русского языка как иностранного студентам из Индонезии // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. №2 (16). С. 41–44.

2. Гордеева Т. О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологический журнал. 2014. Т. 3. № 4. С. 98–109.

3. Леонтьев Д. А. От инстинктов – к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня, завтра // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. С. 4–12.

4. Цаликова И. К. Проблема мотивации изучения иностранных языков в международных исследованиях: систематический обзор / И. К. Цаликова, С. В. Пахотина // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 5. С. 38–63.

5. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum Press, 1985. 372 p.

6. Dewaele J.-M., Chen X., Padilla A. M., Lake J. The Flowering of Positive Psychology in Foreign Language Teaching and Acquisition Research // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02128

7. Dewi A. P., Putra R. A. Peranan media sosial youtube dalam peningkatan kemampuan berbahasa Rusia bagi pembelajar indonesia // Journal of Linguistic Phenomena. 2023. Vol. 1. № 2. P. 61–71. DOI: 10.24198/jlp.v1i2.43689

8. Dörnyei Z. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. New York: Routledge, 2010. 269 p.

9. Ehrman M. An exploration of adult language learner motivation, self-efficacy, and anxiety // Language learning motivation: Pathways to the new century / Ed. R.L. Oxford. University of Hawaii at Manoa, 1996. P. 81–104.

10. Gardner R. C., Lambert W. E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972. 313 p.

11. Goetze J., Driver M. Is learning really just believing? A meta-analysis of self-efficacy and achievement in SLA // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2022. T. 12. № 2. P. 233–259.

12. Kasap S., Ünsal F. Attribution Theory and Language Learning // Research in Language and Education: An International Journal. 2021. Vol. 1(2). P. 111–118.

13. Lou N., Chaffee K., Noels K. Growth, fixed, and mixed mindsets: mindset system profiles in foreign language learners and their role in engagement and achievement // Studies in Second Language Acquisition. 2022. Vol. 44(3). P. 607–632. doi:10.1017/S0272263121000401

14. Machdalena S., Dewi A.P., Ismail N., Rafida U. Model Pembelajaran Percakapan Bahasa Rusia Bagi TNI Angkatan Darat di Cimahi // Jurnal Riset Intervensi Pendidikan. 2021. Vol. 3. № 2. P. 72–79.

15. Mali Y. C. G. The exploration of Indonesian students' attributions in EFL reading and writing classes // Bahasa dan Seni: Jurnal Bahasa, Sastra, Seni, dan Pengajarannya. 2022. Vol. 50(1). P. 1–16. DOI: 10.17977/um015v50i12022p1

16. Mardiana R. Foreign language learning strategies of three Indonesian multilinguals: A narrative inquiry study // Lililacs Journal: English Literature, Linguistics and Cultural Studies. 2023. Vol. 3. № 2. DOI: 10.21009/lililacs.032.02

17. Maulana R., Helms-Lorenz M., de Grift W. The Role of Autonomous Motivation for Academic Engagement of Indonesian Secondary School Students: A Multilevel Modelling Approach // The Psychology of Asian Learners: A Festschrift in Honor of David Watkins / Ed. R. B. King, A. B. I. Bernardo. Singapore: Springer, 2016. P. 237–251. DOI: 10.1007/978-981-287-576-1

18. Noels K., Lou N., Vargas Lascano D., Chaffee K., Dincer Al. Self-determination and motivated engagement in language learning // The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning. Palgrave Macmillan, 2019. P. 95–115. DOI: 10.1007/978-3-030-28380-3_5.

19. Noprival, Rafli Z., Nuruddin The motivations of learning foreign languages: A descriptive case study of

polyglots // The Qualitative Report. 2021. Vol. 26 (12). P. 3823–3833. DOI: 10.46743/2160-3715/2021.4619

20. Ramage K. Motivational factors and persistence in foreign language study // Language Learning. 1990. Vol. 40. P. 189–219.

21. Setiyadi Ag. B., Mahpul, Wicaksono B. A. Exploring motivational orientations of English as foreign language (EFL) learners: A case study in Indonesia // South African Journal of Education. 2019. Vol. 39. № 1. DOI: 10.15700/saje.v39n1a1500

22. Sutantoputri N., Watt H. Attribution and Motivation: Gender, ethnicity, and religion differences among Indonesian university students // International Journal of Higher Education. 2012. Vol. 2. № 1. P. 12–21. DOI: 10.5430/ijhe.v2n1p12.

23. MacIntyre P. D., Gregersen T., Mercer S. Setting an agenda for positive psychology in SLA: theory, practice, and research // Modern Language Journal. 2019. Vol. 103(1). P. 262–274. DOI: 10.1111/modl.12544

24. Lou N. M., Noels K. A. «Does My Teacher Believe I Can Improve?»: The Role of Meta-Lay Theories in ESL Learners' Mindsets and Need Satisfaction // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01417

25. Mercer S., Oberdorfer P., Saleem M. Helping language teachers to thrive: using positive psychology to promote teachers' professional well-being // Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching / eds. D. Gabryś-Barker and D. Gałajda. Cham: Springer, 2016. P. 213–229.

Reference list

1. Vjazovskaja V. V. O specifike prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo studentam iz Indonezii = On the specifics of teaching Russian as a foreign language to students from Indonesia // Nauchnyj vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arhitekturno-stroitel'nogo universiteta. Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija. 2015. №2 (16). S. 41–44.

2. Gordeeva T. O. Oprosnik «Shkaly akademicheskoj motivacii» = Academic motivation scales questionnaire / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, E. N. Osin // Psihologicheskij zhurnal. 2014. T. 3. № 4. S. 98–109.

3. Leont'ev D. A. Ot instinktov – k vyboru, smyslu i samoreguljacii: psihologija motivacii vchera, segodnja, zavtra = From instincts to choice, meaning and self-regulation: psychology of motivation yesterday, today, tomorrow // Sovremennaja psihologija motivacii / pod red. D. A. Leont'eva. Moskva : Smysl, 2002. S. 4–12.

4. Calikova I. K. Problema motivacii izuchenija inostrannyh jazykov v mezhdunarodnyh issledovanijah: sistematicheskij obzor = The challenge of motivating foreign language learning in international research: a systematic review / I. K. Calikova, S. V. Pahotina // Obrazovanie i nauka. 2021. T. 23. № 5. S. 38–63.

5. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum Press, 1985. 372 p.

6. Dewaele J.-M., Chen X., Padilla A. M., Lake J. The Flowering of Positive Psychology in Foreign Language Teaching and Acquisition Research // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02128

7. Dewi A. P., Putra R. A. Peranan media sosial youtube dalam peningkatan kemampuan berbahasa Rusia bagi pembelajar indonesia // Journal of Linguistic Phenomena. 2023. Vol. 1. № 2. P. 61–71. DOI: 10.24198/jlp.v1i2.43689

8. Dörnyei Z. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. New York: Routledge, 2010. 269 p.

9. Ehrman M. An exploration of adult language learner motivation, self-efficacy, and anxiety // Language learning motivation: Pathways to the new century / Ed. R. L. Oxford. University of Hawaii at Manoa, 1996. R. 81–104.

10. Gardner R. C., Lambert W. E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972. 313 p.

11. Goetze J., Driver M. Is learning really just believing? A meta-analysis of self-efficacy and achievement in SLA // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2022. T. 12. № 2. P. 233–259.

12. Kasap S., Ünsal F. Attribution Theory and Language Learning // Research in Language and Education: An International Journal. 2021. Vol. 1(2). P. 111–118.

13. Lou N., Chaffee K., Noels K. Growth, fixed, and mixed mindsets: mindset system profiles in foreign language learners and their role in engagement and achievement // Studies in Second Language Acquisition. 2022. Vol. 44(3). P. 607–632. doi:10.1017/S0272263121000401

14. Machdalena S., Dewi A.P., Ismail N., Rafida U. Model Pembelajaran Percakapan Bahasa Rusia Bagi TNI Angkatan Darat di Cimahi // Jurnal Riset Intervensi Pendidikan. 2021. Vol. 3. № 2. R. 72–79.

15. Mali Y. C. G. The exploration of Indonesian students' attributions in EFL reading and writing classes // Bahasa dan Seni: Jurnal Bahasa, Sastra, Seni, dan Pengajarannya. 2022. Vol. 50(1). P. 1–16. DOI: 10.17977/um015v50i12022p1

16. Mardiana R. Foreign language learning strategies of three Indonesian multilinguals: A narrative inquiry study // Lililacs Journal: English Literature, Linguistics and Cultural Studies. 2023. Vol. 3. № 2. DOI: 10.21009/lililacs.032.02

17. Maulana R., Helms-Lorenz M., de Grift W. The Role of Autonomous Motivation for Academic Engagement of Indonesian Secondary School Students: A Multilevel Modelling Approach // The Psychology of Asian Learners: A Festschrift in Honor of David Watkins / Ed. R. B. King, A. B. I. Bernardo. Singapore: Springer, 2016. R. 237–251. DOI: 10.1007/978-981-287-576-1

18. Noels K., Lou N., Vargas Lascano D., Chaffee K., Dincer Al. Self-determination and motivated

engagement in language learning // The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning. Palgrave Macmillan, 2019. R. 95–115. DOI: 10.1007/978-3-030-28380-3_5.

19. Noprival, Rafli Z., Nuruddin The motivations of learning foreign languages: A descriptive case study of polyglots // The Qualitative Report. 2021. Vol. 26(12). R. 3823–3833. DOI: 10.46743/2160-3715/2021.4619

20. Ramage K. Motivational factors and persistence in foreign language study // Language Learning. 1990. Vol. 40.P. 189–219.

21. Setiyadi Ag. B., Mahpul, Wicaksono B. A. Exploring motivational orientations of English as foreign language (EFL) learners: A case study in Indonesia // South African Journal of Education. 2019. Vol. 39. № 1. DOI: 10.15700/saje.v39n1a1500

22. Sutantoputri N., Watt H. Attribution and Motivation: Gender, ethnicity, and religion differences among Indonesian university students // International Journal of Higher Education. 2012. Vol. 2. № 1. P. 12–21. DOI: 10.5430/ijhe.v2n1p12.

23. MacIntyre P. D., Gregersen T., Mercer S. Setting an agenda for positive psychology in SLA: theory, practice, and research // Modern Language Journal. 2019. Vol. 103(1). P. 262–274. DOI: 10.1111/modl.12544

24. Lou N. M., Noels K. A. «Does My Teacher Believe I Can Improve?»: The Role of Meta-Lay Theories in ESL Learners' Mindsets and Need Satisfaction // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01417

25. Mercer S., Oberdorfer P., Saleem M. Helping language teachers to thrive: using positive psychology to promote teachers' professional well-being // Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching / eds. D. Gabryś-Barker and D. Gałajda. Cham: Springer, 2016. P. 213–229.

Статья поступила в редакцию 16.09.2023; одобрена после рецензирования 26.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 16.09.2023; approved after reviewing 26.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья
УДК 37.036
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_193
EDN: UQEZUB

Театральность как универсум и ее подвижная во времени структура

Наталия Александровна Барабаш
Доктор искусствоведения, профессор факультета искусств, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. 119234, г. Москва, Ленинские горы, 1, корп. Г, 534
vkrivichi@rambler.ru; https://orcid.org/0000-0001-7551-7504

Аннотация. В статье рассматривается феномен театральности как понятие, казалось бы, известное, однако, лишенное внятных понятийных границ, четкого определения и собственно структуры.

Предлагается исследовать театральность с двух позиций: со стороны возможной архитектоники произведения, его структуры и, главное – поэтики. Как именно там обретается театральность и что из себя представляет? Исследование проводится на материале постановки спектакля «Чайка» во МХАТе им. Чехова, а также на материале произведений А. Арбузова и Л. Петрушевской. Изучается совокупность слагаемых, определяющих данное понятие и дающее основание применять его по отношению к разного рода стилю, жанру, времени создания пьес. В таком ключе рассматривается художественное время как один из мощнейших аргументов в защиту и существования самой театральности, и того, что ее определяет. Выводится формула этого понятия, которое, как полагает автор, является универсальным по отношению к театру и основывается на векторе времени, который, в свою очередь, разлагает или обозначает слагаемые этого явления. Необходимость и своевременность обращения к театральности основывается на взглядах философов, начиная с Аристотеля, затем Канта, Хайдеггера, Бергсона, Бодрийяра, Сартра и современника – П. Калитина. Классики театральной науки, изучавшие поэтику театра, такие, как К. С. Станиславский, Б. Кастелянец, привлекаются в качестве оппонентов и основателей многих театральных понятий и категорий. Вторая позиция основывается на структурном и скрупулезном обосновании всего корпуса явления. Такая атрибутированность необходима еще и потому, чтобы не происходило смешения и смещения понятий внутри самой театральности.

Одной из особенностей понятия становится, как представляется автору, близость театральности, особенно во второй половине XX и далее XXI веков, абсурдистской линии в литературе и драматургии. Именно с этих позиций анализируется театральность, учитывая названные составляющие. Универсум этого явления очевиден. Но как бы то ни было, автор считает, что устоявшееся понятие нуждается в обновленном взгляде на природу вещей, на саму суть явления театральности.

Ключевые слова: театральность; поэтика; эго героя; игра; Чехов; интерпретация; слагаемые театральности; гротеск; симулякр; парадокс

Для цитирования: Барабаш Н. А. Театральность как универсум и ее подвижная во времени структура // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 193-203. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_193. https://elibrary.ru/UQEZUB

© Барабаш Н. А., 2023

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

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

Original article

Theatricality as the greatest mystery of the theater and its structure changeable in time

Nataliya A. Barabash
Doctor of art criticism, professor, faculty of arts, Lomonosov Moscow state university. 119234, Moscow, Leninskie gory, 1, building G, 534.
vkrivichi@rambler.ru; https://orcid.org/0000-0001-7551-7504

Abstract. The article examines the phenomenon of theatricality as a concept, seemingly known, however, devoid of distinct conceptual boundaries, a clear definition and the actual structure.

It is proposed to explore theatricality from two positions: from the side of the possible architectonics of the work, its structure and, most importantly, poetics. How exactly is theatricality found there and what is it? Such a study is carried out on the material of the production of the play «The Seagull» at the Chekhov Moscow Art Theater.

The set of terms defining this concept and giving grounds to apply it in relation to various kinds of style, genre, time of creation of plays is studied. In this way, artistic time is considered as one of the most powerful arguments in defense of the existence of theatricality itself and what defines it. The formula of this concept is derived, which, as the author believes, is universal in relation to the theater and is based on the vector of time, which, in turn, decomposes or designates the terms that are fundamentally necessary for the acceptance of theatricality. These are: image, style, rhythm. It is these three components that reveal to a greater extent the essence of the nature of theatricality, its belonging to the art of theater, eliminate the understatement and inaccuracy in its understanding and definition. Necessity and timeliness are based on the views of philosophers, starting with Aristotle, then Kant, Heidegger, Bergson, Baudrillard, Sartre, Shestov and contemporary P. Kalitin. Classics of theatrical science who study the poetics of theater, such as Stanislavsky, Anikst, Wolkenstein, Gvozdev, are attracted as opponents and founders of many theatrical concepts and categories. The second position is based on a structural and scrupulous justification of the entire corpus of the phenomenon. Such attribution is also necessary because there is no confusion and displacement of concepts within the theatricality itself.

The author reveals the concept of theatricality, resorting to the analysis of plays not only classics, but also playwrights of the Soviet era, as well as our contemporaries. One of the features of the concept becomes, as it seems to the author, the proximity of theatricality, especially in the second half of the 20-th and further 21-st centuries, the absurdist line in literature and drama. It is from these positions that theatricality is analyzed, taking into account the three components that have already been mentioned. The universe of this phenomenon is obvious. But nevertheless, the author believes that the established concept needs an updated look at the nature of things, at the very essence of the phenomenon of theatricality.

Key words: theatricality; poetics; hero's ego; games with time; basic values; interpretation; terms of theatricality; unreality; simulacrum

For citation: Barabash N. A.Theatricality as the greatest mystery of the theater and its structure changeable in time. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (6): 193-203. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_193. https://elibrary.ru/UQEZUB

Введение

Театральность предполагает преувеличение, как нечто неизбежное и имманентно присущее искусству театра. Но преувеличение может иметь границы допустимого, а может превосходить их, и тогда театральность читается чем-то, что лишено вкуса, стиля, художественной ценности. По совокупности привходящих составляющих театральность сродни парадоксам, игре, как сущностному началу театра. И тут предстоит разгадать загадку: что важнее и что является наиболее определяющим в системе театрального произведения; что доминирует, а что лишь составляет фон и необходимый театральный

шлейф от сказанного, от событийного ряда, от образов героев и жанра. Совокупное начало этих привходящих частей, элементов и составляющих предстоит проанализировать, классифицировать и дать им художественную оценку. Разные интерпретации понятия, рассогласование во времени и представлениях все же «выделяются и описываются посредством анализа… Обусловленность остается той же, поэтому не меняется ни значимость факторов, ни их порядок…» [Сартр, 1974, с. 103].

Но есть столь же далекое от привычной реальности погружение в события, овладение которыми таит загадочный, часто мистический смысл и наполнено парадоксами. То есть человек вроде бы понимает, сознает, что все происходящее есть неправда и выдумка еще какого-то, третьего, собирательного лица, но одновременно с этим готов и желает погрузиться в мир вымышленный и чем-то напоминающий сегодняшний и привычный. В постмодернизме есть понятие, обозначающее такие ножницы, и называется оно «симулякром».

Так, Жак Деррида говорит весьма подробно о Хайдеггеровской методике, уделяя большое внимание метафизическим приемам и способам их распознавания: «Мы должны… много работать над распознанием метафизических приемов и непрестанно реорганизовывать форму и горизонты вопрошания». [Деррида, 2007, с. 18] И продолжает, снова привлекая в оппоненты Хайдеггера, говоря, что «по Хайдеггеру все искусства развертываются в пространстве поэмы, которая представляет собой сущность искусства» [Деррида, 2007, с. 19].

Огромная, как большой огромный каллайдер, притча – трагедия Еврипида о неверности и о том, что может за этим последовать – своеобразная развернутая метафора, вместе с тем приправленная гротеском. Вся история поэтики пьесы – в этом творении древнего мудреца. Он создал нечто такое, что разбирать на составные части даже как-то боязно. «Сегодня интерес к тому, что такое время, возобновился благодаря развитию физического исследования в его осмыслении основных принципов совершаемого здесь схватывания и определения, а именно измерения природы в пространственно-временной системе отношений», – пишет в своем труде Мартин Хайдеггер [Хайдеггер, 2021, с. 141].

Результаты исследования

Про театральность сказано много, но четкого представления об этом понятии все же нет. Как и нет жестко очерченных контуров ее пространственных и содержательных составляющих. Происходило очевидное искажение – и жанра, и классической основы произведения, потому потребовалось внесение ясности в данную проблематику.

Есть в реальности нынешний постомдерн, где присутствует и симулякр, и много чего еще, на что так повелся сегодняшний театр и в виде ризомы, симулякра, всяких шизоидных наслоений и прочего. То есть в виде некоей Новой Идеи. И сама идея об Идее стара, – так стара, как сам мир, если еще « Платон пользовался термином ИДЕЯ так, что, очевидно, подразумевал под ним нечто не только никогда не заимствуемое из чувств, но, поскольку в опыте нет ничего совпадающего с идеями, даже далеко превосходящее понятие рассудка, которыми занимался Аристотель. У Платона идеи суть прообразы самих вещей, а не только ключ к возможному опыту, каковы категории» [Кант, 2003, с. 206]. Как стоит мир и сколько ему времени, столько, с момента написания первого придуманного слова, существует все то, что открыто только теперь! Такая вот странная аберрация вселенского сознания. Еще Одоевский в 1840 году сокрушался по поводу «равнодушия к русской поэзии, к русскому театру, к движению русской науки» – «в нашем обществе» [цит. по: Калитин, 2023, с. 113]. Будем «спасаться», опираясь на структурирование. По-видимому, все дело в нем. Наверное, если само социальное переобустройство конца XX и XXI веков оказалось подвергнуто таким расслоениям и вместе с тем четкому разделению и обозначению границ, которые уже сами по себе (Деррида с его идеей нарушения границ художественного и иного толка) ставят под сомнение важность и необходимость самой идеи разделения.

И что же театр? Чего только не происходит на площадке, где царит симультанность: и писающая прямо на переднем плане придуманная героиня, и подбитые птицы, в большом количестве, убитые, падающие на авансцену. А пока на сцене бушуют страсти по… любви, как ни странно, тоска по чистоте и еще по какой-то особой, доверительной ноте, что только позволяет самому пространству высветиться и появиться.

Прекрасные находки режиссера Дмитрия Крымова в его спектакле по рассказу

И. С. Тургенева «Му-му» в театре Наций – становятся выразителями той самой симультанности. Одновременность действия завораживает, не наслаиваясь друг на друга. Хотелось бы выделить две важные вещи. Это деликатность прочтения автора, от которого, по правде, мало что и осталось, однако, высшая мысль, заложенная в этом произведении и не демонстративно поданная у самого Тургенева, звучит в спектакле обнаженно и остро. Ее слышишь, соотносишь с мыслями писателя и понимаешь, как велик и важен подтекст в сценическом творении. А второе – это бережность и сохранность отношения к идее русского автора, и ее глубинная суть, которая чутко ловится постановщиком. Режиссер выстроил самобытное, очень слаженное, глубокое по своей архитектонике сценическое построение, которое, если и грешит чем-то, то только непредсказуемостью.

Однако, хотя и менялись времена, но театральность так и не обрела научного присвоения терминологического равновесия. А между тем именно она выполняет совершенно особенные функции, свидетельствующие о ее особой роли и об особенных выразительных средствах, присущих только театру.

Театральность воплощает, на наш взгляд, то совокупное, состоящее из разных составляющих, трепетное равновесное образование, позволяющее трактовать произведение театрального искусства с особой мерой правды и вымысла, сочетая то и другое как единое целое.

Игры со временем. Хрупкое равновесие времени.

Время может замедлять, вопреки всем законам физики, свой ход, просто останавливаться, поворачивать вспять, снова выныривая каким-то чудесным образом там, где его совсем не ждали.

Чудеса, что преподносит ВРЕМЯ, действительно существуют и имеют место быть в каждой почти что пьесе. Игрой как универсальным проявлением человеческой природы наполнены пьесы и Чехова, и других великих мастеров. По мысли М. Эпштейна, «игра представляет собой как бы самый срединный слой бытия, где уравновешиваются и переворачиваются все его крайности: великое и малое, высокое и низкое, белое и черное» [Эпштейн, 1982, с. 254].

В самом деле, так ли уж реально то, что происходит и в пьесах классиков: и Островского, и Л. Толстого, Чехова? «Прошло столько-то лет»… – множество раз написанная ремарка – и на сцене появляется уже возникавший герой, приправленный сединой и сутулостью, ну, словом, временем. Б. О. Костелянец пишет в «Чеховских катастрофах» о «возникших разных вариантах катастрофического несоответствия человеческих стремлений – ходу жизни», говоря о «специфически-чеховской атмосфере». [Костелянец, 1985, с. 94–95]. Можно было бы добавить – ходу времени!

Ему словно вторит практик театра, режиссер Мейерхольд. Вот как он описывает свое видение чеховского «Вишневого сада»: «Пьеса абстрактна, как симфония Чайковского. И режиссер должен уловить ее слухом прежде всего. В третьем акте на фоне глупого топотанья – вот это «топотанье» нужно услышать – незаметно для людей входит ужас: «Вишневый сад продан» Танцуют. «Продан». Танцуют. И так до конца… Зуд какой-то. Веселье, в котором слышны звуки смерти»… [Мейерхольд, 1985, с. 85].

Например, в «Чайке», поставленной во МХАТе Олегом Ефремовым, время обозначается Чеховым чудесной ремаркой, которая говорит о том, что идет дождь. И что идет он давно, долго, и именно потому, что такой дождь сопровождается шумом, стук не сразу слышит Треплев, находящийся в комнате. Однако именно так – приходит Нина, мокрая и пахнущая прошлым, которое немедленно возвращается и в виде памяти, отдельных ее всполохов и просто как аромат любимой женщины, ее облик, ее лицо… А между тем минуло-то не так много времени, пара лет и все! И он, Треплев – «не типический характер, по цепочке обрисовываемый автором, а живой человек, переживающий типичное состояние» [Бентли, 2004, с. 45]. Просто гений Чехова так легок, так умен, так готов на выстраивание комического через призму страшного конца: он разъединяет героев, не находя ничего взамен. Нинин отъезд схож с поступком героя Треплева, просто не производится еще один выстрел. Вот и все. Не станет же автор дважды повторять одно и то же действие! Все завершается логической циклоидой – и на сей раз она выходит успешной и.. окончательной.

На сцене МХАТ режиссер так выстраивает этот финал, что не остается сомнений: жизнь продолжится и без этих персонажей. Она вообще… продолжится. Ефремов делает удивительно простую рокировку, где двойное (симультанное) действие становится решающим финалом спектакля. Уход Константина Треплева у него выстроен очень точно и тонко: актер уходит вполне себе незаметно. Так незаметно, как и ре-

акция на его уход и его выстрел – ее просто нет. Так продолжается ли жизнь? – словно задается вопросом режиссер и не предлагает ответа. Его нет и у самого автора пьесы, хотя ответ прост, до чрезвычайности прост: комично все, что подлежит осмеянию. А жизнь – в этой же череде.

Герой: в поисках эго.

Непреложная, устойчивая истина: у героя (как вообще у всякого человека) его *эго* всегда при нем. Мы укоряем: «Ах, какое повышенное у него *эго*!» Возразим своему же высказыванию: не может быть героя без *эго*, не может он жить вне его, не состоится он вообще в произведении, в пьесе, в спектакле, не обозначь автор такой единицы измерения. Герой подчас сам не осознает эту двойственную природу своего существования. Как, впрочем, не делает этого намеренно и его автор. Но некое расщепление почти всегда сопровождает созданный драматургом персонаж: будь он у Чехова, Шекспира или Еврипида. Второе «Я» выступает то в качестве *эго* героя, то несет черты неподдельной двойственности, как это в большей степени характерно, например, для героев драматурга А. Арбузова. Вот что пишет В. Белинский по этому поводу: «Власть события ставит героя драмы на распутии и приводит его в необходимость избрать один из двух, совершенно противоположных друг другу путей для выхода из борьбы с самим собою, но решение в выборе пути зависит от героя драмы, а не от события» [Белинский, 1956, с. 19–20].

Эго вступает всегда в противоречие с общепринятыми нормами, и, в зависимости от того, насколько выражено это протестное проявление, можно судить о степени внутреннего раскола или, напротив, собранности и концентрированности героя– человека, человека–героя. Он всегда со своим *эго* находится в противостоянии к: обществу, близким, делу, интересам общества. *Эго* – тот мощный проявитель и локатор жизненны процессов, происходящих как внутри самого героя, так и в его связях с обществом. Такие подвижки, изменения обстоятельств, вообще перераспределение жизненных приоритетов могут лишь поспособствовать тому, что степень выраженности, «заявленности» о себе *эго* будет проявляться больше или меньше.

Эго всегда декларирует свою позицию, оно противоречиво по двум своим проявлениям: не вступать в конфликт с общепринятым никак невозможно, а сама личность нивелируется и уходит как бы на второй план, едва ли не растворяясь в самом своем *эго*. Однако, если все же отбросить такой негативный оттенок в окрашивании личности, получится, что без наличия и функционирования *эго*, невозможно вообще существование и действенная роль героя–человека.

Не будь у Трепелева обратной стороны этого *эго*, его пониженной функции и выраженности, может быть, все иначе и состоялось бы у этой личности. В экспозиции пьесы, когда только выстраиваются отношения персонажей, еще только начинает созревать внутренняя обоснованность и мотивация поступков, там-то как раз эго Кости Треплева – режиссера отчетливо звучит. Но ниточка эта так тонка и так непрочна, что обрывается на полпути; амбиции улетучиваются, и остается драматург Треплев при своем нестойком интересе к жизни. Остается в той белой рубашечке, что в детстве, может, и шила ему мама, с которой тоже так и не выстроились отношения, поскольку *эго* и того, и другого ну никак не совпали и вошли в серьезное, трагическое даже противоречие. Это противостояние и кончилось для обоих катастрофой.

Структура театральности.

Действительно, странно: ну, какая может быть структура у того, что не терпит никакого построения, никакой систематизации? Более того, отличается спонтанностью, общими местами, а подчас и хаосом.

Жан Бодрийяр много ценного рассказал в своей «Системе вещей» и о самих вещах, структурировав их по разным – функциональным, нефункциональным и дисфункциональным признакам. [Бодрийар, 2022, с. 132]. «Структурно иерархизированные элементы могут в любой момент распасться и сделаться эквивалентными друг другу в парадигматической системе, где субъект развертывает сам себя» [Бодрийяр, 2022, с. 132]. Применительно к нашей теме мы можем заключить, что расслоение на элементы и рассмотрение их в самой системе театральности более плодотворно и скрупулезно позволяет увидеть и проанализировать ее суть. Каждый, говорящий о театральности, имеет совершенно свое, собственное толкование этого термина. Это наводит на мысль об отсутствии четкого, системного представления об этой дефиниции. Критики, актеры, люди не только театра так давно и бесповоротно приняли это наименование того, что ярко, крупно, что не вписывается в стандарт реальности, а каким-то своим краем непременно выступает за ее границы, что становится понятно: нет у театральности ни границ, ни внятного смысла, ни еще какой-то жесткой ре-

гламентации.

Зададимся вопросами:

1). Едино ли для всех сценических произведений зерно театральности?

2). Для каждого автора, драматурга, художника это понятие является закрепленной, установленной нормой и сводом правил?

3). Что входит в структуру театральности?

4). Незыблемость и равновесность входящих элементов или их подвижность наиболее характерны для театральности?

5). Какое историческое время раскрыло это понятие наиболее полно? И – следом: характеристика театральности в каждую историческую эпоху.

7). Каковы критерии театральности?

Полагаем, зерно театральности содержит в себе три начала. Это, как и во всяком зерне, Ядро, затем Оболочка и еще Аромат – то есть то, что уловить и определить невозможно.

Давний спектакль Олега Ефремова во МХАТе «Чайка» с Анастасией Вертинской называется, наверное, «подготовкой». Режиссером создается некая приятная иллюзия красоты и безмятежности! Она нарушится очень скоро, поскольку держится лишь на понимании такого «искусительного» обмана, который выстроен постановщиком намеренно и недвусмысленно. И сверхзадача, о которой пишет Станиславский – «стремление к лучшей жизни» [Станиславский, 1957, с. 150] вполне осознается и реализуется режиссером.

Этот чарующий мир постепенно начинает рушиться и опадать, как осенние листья, буквально с той реплики, которая хорошо известна, и которую произносит Аркадина. Зерно этой сцены, самого начала спектакля выражено ясно и недвусмысленно: все в аромате построения, мизансцен, подтекста, вторых и иных, глубинных, планов. Такое зерно можно охарактеризовать одним словом – реалистическая театральность. Критерием театральности становится выраженный, обозначенный первоначально в тексте, симбиоз нескольких начал. Это:

− конкретное, выразительное сценическое действие (оттенки такого действия содержатся в действенном анализе пьесы и спектакля; если ее составляющие – конфликт, сверхзадача, подтекст, внутренняя подоплека (интенция, намерение героя, автора, самой задумки произведения), помноженные на фабулу, отражают действие, то тогда мы вправе назвать происходящее на сцене *театральностью*;

− насыщенность всеми производными действия становятся одним из выразителей театральности;

− театральность не есть только и исключительно зрелищность, она несет в себе черты метафизического поиска средств выразительности;

− умозрительность и метафизическое наполнение произведения во многом характеризуют театральность; под метафизическим мы понимаем не только реалистическую окрашенность, а как бы более тонкую структуру *намерений*. Театральность располагает средствами универсальной надобности и потребности выражать сценическое повествование, не вступая в конфликт с основным, запечатленным в слове текстом пьесы. Пьеса может и не содержать вовсе яркого, выразительного действия, но иметь тот указанный скрытый (метафизический, ирреальный смысл), который приведет к раскрытию зерна театральности.

Формула театральности.

Можно сделать вывод о том, что театральность зиждется на совокупности внешнего действия, содержащегося в самой партитуре пьесы, а также в интенциях автора, носящих не явный характер. Такое единство вкупе с тонкой взаимообусловленностью действия внешнего и скрытого составляют не только смысл повествования, но и его внутренний стержень, основу, на которой строится пьеса и которая держит все то ирреальное начало, которое есть в каждом произведении, даже, если оно сугубо реалистическое.

В *театральности* заключен тот единственно возможный универсальный смысл, который отсылает произведение к числу сценических и готовых к интерпретации. Театральность – это имманентно присущее любому сценическому произведению универсальное свойство, проявления которого могут быть разными и отличаться по:

− форме;
− средствам выразительности;
− соединению реального и ирреального начал;
− стилю;
− ритму;
− гротескному наполнению;
− жанру;
− образам.

Можно формулой выразить театральность, где она и время стремятся к той высшей универсальной точке, векторы которой определяют перечисленное. Главным образом – жанр, стиль, ритм, гротеск, художественный образ – и все это

завершает и выражает Время. Оно и делает те самые «поправки» в понятии театральности. Стало быть, универсальный смысл, который мы приписываем театральности, и есть главная ее отправная точка. Универсум – театральность – сцена.

Если применительно к XX веку мы могли даже говорить о «метельном сознании» общества, человека, то теперь такая характеристика кажется недостаточной, чтобы выразить и понять всю совокупную сложность происходящих с театром перемен и трансформаций. Театр первый из всех искусств забунтовал, предлагая новые формы и способы существования; опровергая сам метод соцреализма как единственно возможный и достоверный. Вот что говорит Станиславский по поводу пьес, что «сложны и запутанны, которые отходят от реализма в сторону обобщения, стилизации, синтеза, гротеска или всевозможных условностей…» [Станиславский, 1957]. И продолжает, говоря о таких произведениях: «Они трудны, потому что в них большая роль отведена интуиции и подсознанию, с которыми надо обращаться особенно осторожно». [Станиславский, 1957, с. 197].

Однако вторая половина XX века представлена именами, которые изменили палитру привычного, заменив на новое и непривычное. Это были Алексей Арбузов, Виктор Розов, Михаил Рощин, Александр Вампилов, А. Гельман. С их приходом, а более всего с именем Арбузова, связана совсем иная театральность.

Он более всех преуспел в этом движении уйти за привычный круг набора черт героев, конфликта, событий в произведении. Он словно самому же себе наперекор стал рисовать другие персонажи, которые и бунтовали, и уходили. Начинался не очень еще мощный, правда, но все же бунт. Он начал писать раскрепощенных молодых людей, которые, быть может, еще не бунтовали так, как это делали герои Камю и Сартра, Ионеску и Бекета, но стремление вырваться за привычный круг добра и зла уже становилось позывным и знаковым.

Несмотря на все перипетии абсурдистского толка, театр всегда при постановке и пьес этих драматургов, и Арбузова стремился передать не только «жизнь человеческого тела», но и осуществить движение глубоко, туда, «где начинается жизнь человеческого духа» [Станиславский, 1957, с. 230].

Театральность Алексея Арбузова и Людмилы Петрушевской.

В творчестве драматурга Арбузова театральность раскрывается как бы с двух сторон. Это и повышенная выразительность, упор на форму и жанр, но, с другой стороны, именно жанр и таил в себе череду загадок. У него появляется то хор («Иркутская история»), то чуть ли не щемящая метафоричность и гротесковость в характеристике героев, в жанровом воплощении (в одной из ранних пьес «Город на заре», а также в последней работе драматурга «Воспоминание»). Тот же хор получился очень уместным, не нарушающим законы единства и естественности, элементом.

Характерное свойство драматурга таким особым образом обустраивать пространство своей сценической территории оказалось весьма живучим, и впоследствии было взято на вооружение и другими драматургами. Например, логика гротеска, то самое «невпопад», что отличало абсурдистскую литературу на Западе, очень прижилась и в нашей стране. Так, Людмила Петрушевская широко использует эту логику в своих пьесах. К примеру, в пьесе «Три девушки в голубом». Это к месту звучащее «невпопад» становится авторским знаком и обуславливает длительную, метафорическую естественность. То, что относится к театральности у Петрушевской, состоит, прежде всего, из способа строить главное событие, конфликт и сам внутренний ритм пьесы. Он настолько сложный и странный, что едва поспеваешь за тем, как и каким образом все никак не дойдут до какой-то высшей точки и сами события, и разворачивающееся действие, например, в «…Девушках в голубом». Действие словно никак не может набрать обороты и развернуться в полный рост. Но это такая уловка драматурга, она словно сама ставит такие преграды и препятствия – маленькие, корректные – которые все не приводят к решительному итогу и затем – к финалу. Все намеренно вот-вот разрушится и у героев, и в самом сплетении, каркасе действия. Однако опасения напрасны: все отношения, диалоги, само действие спаяно прочной нитью. В действии есть такая внятная основа, что понимаешь: это такая задумка, манера, стиль автора, в конце концов.

И театр (к примеру, Ленком) держит читателя, а театр – и своего зрителя – почти что в детективной привязке и желании расследовать и понять. Он создает напряженное ожидание, а затем и вовсе сбивается на очевидную, умышленную путаницу, приводя механизм действия в яркий,

вибрирующий, провокационный калейдоскоп непонятного и – кажется – не выстроенного. Но это именно так: кажется. И мерилом театральности здесь становится провокация – смысловая, визуальная, а на сцене и мизансценическая. Речь здесь об идее, архитектонике пьесы и ее перенесении на сцену; о проявлениях театральности, которая здесь и теперь носит весьма отстраненный характер. На ней не настаивает театр, ее словно и не выпячивают; ею просто наполнено пространство происходящего на сцене.

Было сказано, что театральность – это некий универсум, присущий всякому сценическому произведению; и это именно так. И каждое произведение, вынесенное на сцену, имеет свои театральные особенности, свою театральность. В пьесе Л. Петрушевской – это сквозное действие, пульсирующее, провокационное, и рваный ритм, вместе с тем напряженный и сбивчивый, а также различные прихоти жанра.

Мрачное повествование, мрачная жизнь, беспросветность – автор точно ведет нас к зреющему внутри протесту. Рассогласование между героями пьесы происходит во всем:

− в ритмической рассогласованности: само движение пьесы и развитие событий часто меняют направленность, вектор, становясь то собственным тормозом, то вновь ускоряющимся действом (рассказы героев о вине каждого ребенка, например);

− в повторе намерений (переходе на другую половину дачи, которые то откладываются, то к ним возвращаются вновь и вновь);

− в деконструкции замысла и его реализации: действие обрывается то плачем, то упреками, то застольем, то бесконечными повторениями героиней Ириной сообщениями о температуре и болезни ребенка;

− в рассыпающемся конфликте, который то набирает силу и мощь, то становится едва ли не безжизненным;

− в противоречии, вызванном самой архитектоникой пьесы, где все герои активно, наступательно, иногда обороняясь, ведут друг с другом подобие обличительной войны, в то время, как одна героиня, Леокадия, безмолвно сидит на протяжении всего первого акта пьесы, становясь неким чуть ли не символом судейства.

Три девушки произведения Петрушевской не стремятся, как было у Чехова, чья нота отчетливо слышится в повествовании драматурга, уехать куда-то и что-то, наконец, сделать со своей жизнью. Они не готовы, да и не умеют мечтать, их просто-таки съел быт. Они не погружены в мир исканий и заветных желаний – их попросту нет! И аллюзия чеховского толка проглядывает только на время. Мечты другого масштаба заботят героев. Так, Ирина поддается ухаживаниям Николая и уезжает-таки в Коктебель. Однако очень скоро женщина начинает его раздражать и нарушает какой-то внутри него установленный порядок. Ей не остается ничего иного, как уехать и оттуда. Сын оставлен на попечение больной матери, которая попадает в больницу, что еще больше обнаруживает необходимость приезда домой, в Москву, Ирины. Да, еще у него есть хомячок, самое, скорее всего, любимое существо.

Звенящий мотив чего-то необустроенного, унылого, забытого, как забывают не только сумку, паспорт, но и человека (весьма реально, не в снах, а как было, например, с Фирсом в «Вишневом саде» Чехова). И этого человечка могли бы позабыть при ином раскладе событий, ну, если бы, скажем, любовная линия Ирины и Николая развивалась бы более позитивно, а не оборвалась неожиданно. Это – неизвестно, куда податься и где находиться – становится одним из основных сюжетных узлов пьесы, запрятанных глубоко и далеко. Герои не мечтают, они живут кое-как и в основном невпопад. Они не могут найти нормальные, человеческие условия жизни – да вряд ли им это и нужно. Тут уж точно не до сравнений с Чеховым. Там была мечта; может, и неосуществимая, но она была, и ею жили сестры. Здесь же и родство-то трехслойное какое-то, и виды на жизнь затруднены, но во всем этом есть и своя прелесть. Сам Чехов, под стать своим героям, говорит в письме Станиславскому: «Мне очень хочется в Москву, да вот не знаю, как мне выбраться отсюда. Становится холодно, и я почти не выхожу, отвык от воздуха, кашляю…» [Чехов, 1964, с. 515].

Сравнение Петрушевской с абсурдистами, может быть, не самое точное. Драматургия этого автора, так или иначе претендующая на близость и следование абсурдистской символике, все же тяготеет более всего к постмодернистскому началу. Все, что имеет отношение к деконструкции и нарушению границ, все, что касается построения образов героев, часто лишенное какой-то позитивной направленности, намеренной усложненности в таком построении, доходящей до символизма в абсурдном отрицании всех привычных ценностей – на этих постулатах зачастую держится поэтика постмодерна. Мечта как доминанта не является в их жизни решающей.

Исследователь Юлия Кристева призывает «проникать вглубь логической структуры поэтического текста, чтобы выявить общие законы сочетания семических множеств в поэтическом языке» [Кристева, 2013, с. 172]. И такое проникновение делает текст пьесы Петрушевской наиболее податливым и «говорящим»: и в плане мечты героини, всех фабульных перевертышей, самого стиля, языка и… гротесковой наполненности.

Очень сложно с мечтой, с ее осуществлением хотя бы в плане нравственном, психологическом. «Другими словами, – говорит Ю. Кристева, – логика речи предполагает, что она может быть истинной или ложной, той или иной, существующей или несуществующей, но никогда одновременно той и другой» [Кристева, 2013, с. 164]. Они, может, знают о ее существовании, но сами не способны даже стать в полный рост и двигаться на пути к ее осуществлению. Смирение с чем: с основами бытия или смирение как невозможность протеста и бунта, о котором, к примеру, говорил Камю в своем «Постороннем». Бунт – это часто употребляемое определение для выражения характеристики героя у абсурдистов, отличается в постмодернистской эстетике тем, прежде всего, что размытость и невнятность границ позволяет уклоняться от бунта. Вечные ценности, которые, конечно же, присутствуют в романном пространстве пьес Петрушевской, не делают их рупорами борьбы и полем битвы. Герои так вольготно устроились в этом пространстве дырявых, текущих крыш, что, кажется, и сама жизнь давно дала течь, но тут важно отношение к этим издержкам быта героев: они не протестуют, они просто органично существуют в этих отведенных им рамках не–борьбы и не–участия хоть в чем-то.

И все же такое скрупулезное знание и жизни, и сценических превращений самого автора мастерски переводит ее детище в разряд нетривиального соподчинения причин и следствий, становясь мерилом и емким обобщением действительности. Что ж поделать – да, в таких постмодернистских рамках нетривиально поданной и прожитой жизни. Это даже не комедия, а какой-то шаржированный фарс с элементами комического.

Театральность Петрушевской в доведении реальности до масштабов, превышающих привычный охват границ: толкования жанра, логики гротеска, конфликта, характеров героев. Они топчутся на этой трясине общего невежества, воспринимая жизнь со всеми ее красотами как неизбежную лямку надобностей, которую нужно тянуть и тянуть. А когда совсем надоест, то можно и сбросить это ярмо.

Но вот что удивительно. Петрушевская, заявив так гордо, так протестно о своей авторской позиции, все же не идет до конца: нет в ее палитре красок окончательной и бесповоротной ноты бунта, как у того же Камю, когда выходом из ситуации становится только смерть.

Но вот в арбузовской театральности – словно заключен камертон театральной правды. Правды – с оговоркой. Его способ видеть и запечатлевать мир скорее импрессионистический, он прежде всего описывает и реализует свои собственные представления о действительности, укрупняя и укрупняя ее, и даже провоцируя. Этот симбиоз составил особую арбузовскую индивидуальность, где событиям дан такой ход, такое развитие, что они выстраиваются в ряд укрупненных, провокационных действий. В поздней его пьесе «Воспоминание» герой в первой же картине сообщает жене, с которой прожил много лет, что полюбил другую женщину. Удивляет другое: как отважился сам драматург так спрессовать события и восприятие их, что и женщина, и мужчина обоюдно принимают это главное событие пьесы.

Гротеск в структуре театральности.

Если говорить о структуре театральности, то одной из составляющих является гротеск. Но рассматривая особенности его проявления у той же Петрушевской и Арбузова, окажется, что его проявления совершенно не походят друг на друга.

Гротеск у Арбузова если и укрупняет действительность, и намеренно провоцирует все происходящее с героями, то он все же не мрачный и депрессивный, как это во многом свойственно письму Петрушевской, а напротив, карнавальный, тоже провокационный и заряжающий на радость узнавания. Узнавания не только того, а что же там, впереди, чем все завершится и что с героями. А радости как полного отступления от деконструкции. Этот постмодернистский термин очень органично вписывается в палитру пьес Петрушевской, но никак не соотносится с поэтикой Арбузова.

Гротеск не только по своему определению укрупняет что-либо, он становится формообразующим самостоятельным атрибутом письма Арбузова. Он намеренно использует его, то вводя нас в заблуждение – встреча и ее ожидание в пьесе «Таня»; раскрытие судьбы и линии жизни героини Майи в «Победительнице», последней

пьесе драматурга, со всеми ее перипетиями и наслоениями; взаимодействие героев в «Моем бедном Марате». Часто в арбузовской поэтике именно гротеск становится определяющим символом всего происходящего, включая образы героев, раскрытие их через перипетии судьбы, через конфликт.

Заключение

И, если театральность – это укрупнение реальности, а гротеск содержит прежде всего преувеличение, то поэзия пьес Арбузова – это гротесковая театральность и провокация, и в том числе – преувеличенная реальность. Он так может накручивать действие в своем сюжете и событиях, оставаясь при этом вполне себе конструктивным реалистом, то такое нагромождение тянет уже на миф, сказку, на что-то такое, что отстоит от реальности не в монтаже времени и перипетий, а в виде сказочных, нереальных превращений. При этом уживаются два несовпадающих вектора – реальность, помноженная на сказку, театральность, если она есть укрупненная реальность, а также сказочное разрешение конфликта и всегда при этом – преображение героев. Они никогда не остаются в пьесе теми же, какими «вошли» в нее, а либо что-то утрачивают, приобретают, или, напротив, собой, своим участием в процессе жизни пьесы изменяют ход событий. И тогда обыденная реальность приобретает новое свое воплощение, беря черты сказочности, едва ли не мифа, становясь сказочным воплощением действительности.

Пьесы Арбузова, несмотря на кажущуюся их непритязательность, имеют как бы два вектора развития, если увидеть в них не одно только четкое следование последовательным вещам, а расширив пространство заложенного в них, приподняв занавес, – преувеличенную, сказочную, мифологическую театральность.

Можно и снова, и еще раз возвратиться к театральности, пометив ее различие во времени у разных авторов, сходятся которые, однако, в едином векторе, где стиль и жанр, гротеск и ритм, помноженные на образ и – главное – снова Время – создают полноценную палитру этой театральности. И – напоследок о Родине. О ней замечательно написала в своем выдающемся труде искусствовед Т. С. Злотникова. Она не пишет напрямую о любви к Отечеству – ну, слишком прямолинейные ходы – не ее стиль. Утонченно и изящно, даже с нотой боли она говорит о начале показа «Чайки» и о том запахе, который так смутил Аркадину в самом начале представления ее сына: «… кроме собственной чеховской аллюзии, был в этом запахе и еще один немаловажный намек – на знаменитый «дым Отечества», который приятен этим странным русским, в том числе ненадолго заехавшей в Россию Раневской и навсегда пригвожденному к этой же России Лопахину» [Злотникова, 2017, с. 691]. Она словно продолжает мысль Н. Бердяева, который со свойственной ему антиномичностью, еще в 1918 году отметил, что «Новая Россия не будет цельной по своему духовному облику» [цит. по: Калитин, 2023, с. 186].

Почему о запахе, дыме Отечества? Разве здесь не присутствует штрих, привкус того самого театрального действа, тех причуд театральности, которые еще Чехов, до всех абсурдистов на свете, воплотил так деликатно и так особенно?

Библиографический список

1. Белинский В. Г. Полное собрание сочинений в 13 т. Т. 5. Москва : Изд-во Академии наук СССР, 1956. 863 с.

2. Бентли Э. Жизнь драмы. Москва : Айрис-Пресс, 2004. 406 с.

3. Бодрийар Ж. Система вещей. Москва : Панглосс, 2022. 253 с.

4. Бродская Г. Ю. Алексеев – Станиславский, Чехов и другие. Вишневосадская эпопея: в 2 т. Т. 2. 1902 – 1950-е. Москва : АГРАФ, 2000. 590 с.

5. Деррида Жак. Позиции. Москва : Академический проект, 2007, 160 с.

6. Завадский Ю. А. Учителя и ученики. Москва : Искусство, 1975. 335 с.

7. Злотникова Т. С. Философия творческой личности : монография. Москва : Согласие, 2017. с. 918.

8. Калитин П. Неистовая типология двойственности. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2023. 259 с.

9. Кант И. Критика чистого разума. Симферополь : Реноме, 2003, 457 с.

10. Костелянец Б. О. Чеховские катастрофы. // Чехов и театральное искусство. Ленинград. 1985. С. 65–96.

11. Кристева Ю. Семиотика. Исследования по семанализу. Москва : Академический проект, 2013. 285 с.

12. Мейерхольд Вс. Статьи. Письма. Речи. Беседы. В 3 ч. Ч. 1. Москва : Искусство, 1968. 350 с.

13. Сартр Ж. П. Проблемы метода. Москва : Академический проект, 1974. с.221.

14. Советский энциклопедический словарь. Москва : Советская энциклопедия, 1985. 1600 с.

15. Станиславский К. С. Полное собрание сочинений. Т. 4. Москва : Искусство, 1957. 549 с.

16. Строева М. Н. Режиссерские искания Станиславского: 1898 – 1917. Москва : Наука, 1973. 375 с.

17. Хайдеггер М. Понятие времени. Санкт-Петербург : Владимир Даль, 2021, 199 с.

18. Чехов А. П. Полное собрание сочинений Т. 18. Москва : Художественная литература, 1964. 782 с.

19. Эпштейн. Игра в жизни и в искусстве. // Современная драматургия, 1982. № 2. 254 с.

Reference list

1. Belinskij V. G. Polnoe sobranie sochinenij = Complete works. V 13 t. T. 5. Moskva : Izd-vo Akademii nauk SSSR, 863 s.

2. Bentli Je. Zhizn' dramy = Life of drama Moskva : Ajris-Press, 2004. 406 s.

3. Bodrijar Zh. Sistema veshhej = The system of things Moskva : Pangloss, 2022. 253 s.

4. Brodskaja G. Ju. Alekseev – Stanislavskij, Chehov i drugie. Vishnevosadskaja jepopeja = Alekseev – Stanislavsky, Chekhov and others. Vishnevosad epic. V 2 t. T. 2. 1902 – 1950-e. Moskva : AGRAF, 2000. 590 s.

5. Derrida Zh. Pozicii = Positions Moskva : Akademicheskij proekt, 2007, 160 s.

6. Zavadskij Ju. A. Uchitelja i ucheniki = Teachers and students. Moskva : Iskusstvo, 1975. 335 s.

7. Zlotnikova T. S. Filosofija tvorcheskoj lichnosti = Philosophy of creative personality : monografija. Moskva : Soglasie, 2017. s. 918.

8. Kalitin P. Neistovaja tipologija dvojstvennosti = A frenetic typology of duality. Moskva : Institut obshhegumanitarnyh issledovanij, 2023. 259 s.

9. Kant I. Kritika chistogo razuma = Critique of pure reason. Simferopol' : Renome, 2003, 457 s.

10. Kosteljanec B. O. Chehovskie katastrofy = Chekhov's disasters // Chehov i teatral'noe iskusstvo. Leningrad. 1985. S. 65–96.

11. Kristeva Ju. Semiotika. Issledovanija po semanalizu = Semiotics. Semanalysis studies. Moskva : Akademicheskij proekt, 283 s.

12. Mejerhol'd Vs. Stat'i. Pis'ma. Rechi. Besedy = Articles. Letters. Speeches. Conversations. V 3 ch. Ch. 1. Moskva : Iskusstvo, 1968. 350 s.

13. Sartr Zhan Pol' Problemy metoda = Method problems. Moskva : Akademicheskij proekt, 1974. s.221.

14. Sovetskij jenciklopedicheskij slovar' = Soviet Encyclopedic Dictionary. Moskva : «Sovetskaja jenciklopedija», 1985. 1600 s.

15. Stanislavskij K. S. Polnoe sobranie sochinenij = Complete works. T. 4. Moskva : Iskusstvo, 1957. 549 s.

16. Stroeva M. N. Rezhisserskie iskanija Stanislavskogo: 1898 – 1917 = Director searches of Stanislavsky: 1898–1917. Moskva : Nauka, 1973. 375 s.

17. Hajdegger M. Ponjatie vremeni = The notion of time. Sankt-Peterburg : Vladimir Dal', 2021, 199 s.

18. Chehov A. P. Polnoe sobranie sochinenij = Complete works. T.18. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1964. 782 s.

19. Jepshtejn. Igra v zhizni i v iskusstve = Playing in life and art // Sovremennaja dramaturgija. 1982, № 2, 254 s.

Статья поступила в редакцию 28.09.2023; одобрена после рецензирования 26.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 28.09.2023; approved after reviewing 26.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Научная статья
УДК 316.722 (304.2)
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_204
EDN: UQMJDB

Места памяти города: концепт и типология

Федотова Наталья Геннадьевна
Кандидат философских наук, доцент Научно-образовательного центра «Гуманитарная урбанистика», Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. 173003, Великий Новгород, ул. Б. Санкт-Петербургская, 41
fedotova75@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-4225-3666

Аннотация. Статья посвящена культурологическому анализу концепта «место памяти города» как одному из способов хранения и трансляции фрагментов культурной памяти на той или иной территории. Обращение к концепту «место памяти города» открывает перспективу систематизации и типологизации разнородных явлений и объектов в подчиненную единой логике целостную структуру культурной памяти города. Между тем в науке отсутствует устоявшееся понимание понятия «место памяти города», а у исследователей наблюдаются неоднозначные трактовки данного феномена, что осложняет перспективы исследований в данном направлении. Автор, анализируя исследовательский опыт изучения мест памяти, опираясь на культурологическую парадигму и коммуникативно-семиотическую методологию, предпринимает попытку анализа концепта «место памяти города» как локализованного фрагмента городского пространства, хранящего и транслирующего образы городского прошлого.

В статье раскрываются особенности места памяти города как теоретической категории, выявляются функции данных мест по отношению к городу, определяется соотношение концепта «место памяти города» с носителями памяти и коммеморативными практиками. Автор отмечает многообразие существующих в современных городах мест памяти, которое обусловлено не только спецификой городов (исторические, малые, промышленные, туристические и пр.), но особенностями репрезентации места памяти в пространстве города. Типы мест памяти города рассматриваются в зависимости от: а) знаковых средств кодирования места памяти города, б) способов локализации места памяти в городском пространстве, в) способов возникновения мест, г) уровня социальной значимости фрагмента памяти для горожан, д) видов знаковых референтов (объектов идентификации), е) способов крепления символической связи между местом памяти города и событием прошлого.

Ключевые слова: город; место памяти города; средства кодирования; референт; культурная память; образ городского прошлого; тип места памяти

Для цитирования: Федотова Н. Г. Места памяти города: концепт и типология // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 204-213. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_204. https://elibrary.ru/UQMJDB

Original article

City memory places: the concept and typology

Nataliya G. Fedotova
Candidate of philosophical sciences, associate professor of Scientific and educational center «Humanitarian urban studies», Novgorod state university named after Yaroslav the Wise. 173003, Veliky Novgorod, B. Sankt-Peterburgskaya st., 41
fedotova75@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-4225-3666

Abstract. The article is devoted to the culturological analysis of «city memory place» concept as one of the culture memory fragments storing and broadcasting ways on one or another territory. The appeal to the «city memory place» concept opens up the prospect of heterogeneous phenomena and objects systematization and typologization into a culture city memory integral structure subordinated to a single logic. Meanwhile researches have an ambiguity in the interpretation of the «city memory place» concept and a lack of this phenomenon established understanding which complicates the prospects for research in this direction. The author through the systematization existing research experience, basing on culturological paradigm and communicative-semiotic methodology, make an attempt to represent

© Федотова Н. Г., 2023

one of the «city memory place» concept conceptualization working models as a city space localized fragment, city past images storing and broadcasting.

The article reveals the city memory place peculiarities as a theoretical category, identifies the functions of these places in relation to the city, determines the relationship between city memory place concept, memory carriers and commemorative practices. The author notes the existing in modern cities memory places diversity which is driven by not only the specific of the cities (historic, small, industrial, tourist and others), but the memory place representations peculiarities in urban space. The types of city memory places are considered depending on a) symbolic means encoding a city memory place; b) city memory place localization ways in urban space c) ways of places occurred ; d) the memory fragments social significance level for citizens; e) the kinds of sign referents (objects of identification); f) ways of symbolic connections attachments between city memory place and event of the past.

Key words: city; place of memory of the city; cultural memory; image of the urban past; type of memory place

For citation: Fedotova N. G. City memory places: the concept and typology. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (6): 204-213. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_204. https://elibrary.ru/UQMJDB

Введение

Научный интерес гуманитариев к культурной памяти и различным практикам ее генерирования, репрезентации в социальном пространстве растет с каждым годом. Актуальность такого рода исследований во многом объясняется теми «разрывами» в процессах структурирования коллективных идентичностей, которые стали следствием глобализации и цифровизации общества. Следует согласиться с мнением современных ученых о том, что «для историков и культурологов, социологов и психологов, но – также – для практиков социально-политической сферы память является то предметом дискуссий, то щитом от новых жизненных веяний, то фундаментом национального единения» [Злотникова, 2020, с. 201].

Кроме того, интерпретация образов коллективного прошлого и смыслов, объясняющих это прошлое, является важнейшим фактором, определяющим структурирование реальности в самых разных сообществах. Сегодня мы можем рассматривать прошлое как площадку, «на которой можно бороться не только за интересы и ресурсы…, но и за ту самую идентичность, которая в первую очередь поддерживает и организует эти интересы» [Olick, 2016, p. 49].

Особое место в гуманитарных исследованиях, объединяющих научные изыскания в области гуманитарной урбанистики и «memory studies», занимает проблематика культурной памяти города. В данном контексте культурная память конструируется вокруг образов городского прошлого, которые представлены в многообразных локусах и практиках города. Значимость таких исследований для культуролога объясняется тесной корреляцией культурной памяти города с процессами структурирования городской идентичности и образности, городского воображаемого, с механизмами формирования городского самосознания, причастности горожан к городу.

Среди возможных направлений культурологического анализа коллективной памяти, приобретающих особую актуальность в контексте городской культуры и символического ландшафта городского пространства, следует отметить исследования способов хранения и трансляции образов городского прошлого. В работах современных российских исследователей выявлены особенности репрезентации образов прошлого в пространстве современного города. Ученые фиксируют практики, благодаря которым формируются памятные структуры и репертуар памятных мест в каждом конкретном городе, в частности, на примере памяти о Великой отечественной войне. Т. И. Ерохина приходит к выводам о постмапяти и контрпамяти, представленных в дискурсах мифологизации, идеализации и героизации событий этой войны [Ерохина, 2017]. В работах Т. С. Злотниковой театр рассматривается как один из важнейших средств трансляции культурной памяти о войне, который в ярких и насыщенных образах героев раскрывает высоконравственные и негативные аспекты военных действий [Злотникова, 2020].

Между тем, исследования способов хранения и трансляции образов городского прошлого нередко сосредоточено вокруг места памяти как ключевой единицы материальной локализации культурной памяти на той или иной территории. Важнейшую роль в концептуализации феномена «место памяти» сыграл Пьер Нора, который впервые обосновал его значимость для исследований коллективных форм памяти. Под местом памяти он понимает «останки прошлого» или

«утрачиваемое нами прошлое, которое еще живо где-то в сознании социальной группы, но в скором времени может исчезнуть навсегда» [Нора 1999, с. 26]. Как подчеркивает Алейда Ассман, места памяти (мемориальные места) представляют собой недвижимые свидетельства прошлого, они связывают настоящее и прошлое, «такое место индивидуализировано своим именем (топонимом) и историей… место в отличие от пространства связано с человеческими судьбами, переживаниями, воспоминаниями» [Ассман, 2014, с. 354].

Между тем, в данном направлении исследований следует обозначить городской контекст, что предполагает акцент на местах памяти города – тех местах памяти, которые аккумулируют культурную память города. Само по себе указание на место позволяет исследователю использовать пространственную рамку города, где процессы воспроизводства коллективных воспоминаний рассматриваются сквозь призму их локализации в городском пространстве. Кроме того, обращение к концепту «место памяти города» открывает перспективу систематизации и типологизации разнородных явлений и объектов в подчиненную единой логике целостную структуру культурной памяти города.

Методы исследования

Исследовательская логика данной работы основана на междисциплинарном подходе, поскольку, как показывает практика, изучение мест культурной памяти требует обобщений и заключений, которые нередко находятся на пересечении исторического, социологического, политологического или философского знания. Между тем, именно культурологическая парадигма обладает интегративным видением, объединяющим исследовательские контексты и различные факторы символического кодирования мест памяти, формирующих актуальную повестку памятования и определяющих ценность образов городского прошлого. В частности, мы придерживаемся научных тенденций Ярославской культурологической школы, акцентирующей внимание на процессах репрезентации и интерпретации культурных смыслов, сквозь призму которых возможно и рассмотрение проблематики места памяти города. Это, в том числе, позволяет нам рассматривать места памяти города в рамках таких категорий, как коды, тексты, образы, ценности, тексты, охватывая целый комплекс городских практик.

В связи с этим, теоретическим базисом, организующим стратегию исследования мест памяти города, является коммуникативная (трансляция памятной информации посредством знаковых посредников) и семиотическая (кодирование и дешифровка мест памяти) методология, подробно раскрытая в работах У.Эко и Ю. Лотмана. В частности, Ю. Лотман отмечает, что в процессе коммуникации важна генерирующая смыслопорождающая функция общения текста, поскольку отправляющий и принимающий информацию, даже при условии взаимопонимания, представляют сбой разные механизмы [Лотман, 2022, с. 14]. Отсюда, мы рассматриваем места памяти города как смыслы, выраженные в материальной форме, которые обладают, как и тексты «многократной интерпретацией» [Лотман, 2022, с. 13]. Соответственно, конструктивистский метод нацеливает воспринимать места памяти города как многослойный конструкт, требующий актуализирующего контекста, благодаря которому отдельные фрагменты прошлого становятся значимыми для горожан. Концептуализация понятия «мест памяти города» осуществляется с позиции семантического анализа, предполагающего выявление смыслового ядра данного понятия и его сущностных характеристик.

Кроме того, места памяти города понимаются нами исходя из культурологического взгляда на коллективную память, представленного в работах немецкой школы исследователей (Я. Ассман, А. Эрл, А. Ассман), определяющего и нашу позицию к концепту «место памяти города».

Постановка проблемы

Проблематика исследований мест памяти города во многом связана, прежде всего, с отсутствием единого в науке общепринятого понятие «место памяти». Так, Пьер Нора понимает под местом памяти объекты материального или нематериального характера, которые с течением времени благодаря усилиям множества людей приобретают символический характер и становятся элементом памяти [Nora, 1996]. К таковым он относит музеи, архивы, кладбища, коллекции, праздники, годовщины, протоколы, монументы, храмы, ассоциации и многое другое [Нора 1999, с. 26].

Поэтому нередко исследователи трактуют понятие «место памяти» весьма широко. В итоге «проблемы с дефиницией понятия обернулись тем, что в исследовательской литературе «lieu de mémoire» чаще используются как метафора…

Нора предостерегал против понимания своего проекта как туристической прогулки по истории Франции, но именно это и произошло» [Головашина, 2022, с. 25]. Действительно, в нашем случае, весь город, особенно если он исторический, может быть представлен как совокупность мест памяти, рассказывающих о прошедших в городе событиях.

Широкий контекст понимания «места памяти», который не ограничивается территориальными рамками, характерен и для ряда российских исследований, в частности, для таких, которые связаны с изучением процессов формирования городского имиджа. Например, к местам памяти Санкт-Петербурга, авторы относят как места, связанные с блокадой и Великой Отечественной войной (скульптура Родина-Мать и пр.) или места памяти, связанные с именами государственных деятелей, деятелей искусства (Петр I, Александр Невский), так и места, связанные с современными «имиджевыми» составляющими города (белые ночи, ФК «Зенит», корюшка и пр.) [Портнягина, 2023]. Такой разброс в понимании мест памяти осложняет дифференциацию научного дискурса вокруг данной проблематики и поиск устойчивых корреляций при проведении эмпирических исследований.

С другой стороны, по мнению А. Ассман, «место памяти» непосредственно связано с материальным воплощением событий прошлого в следах и знаках, которые могут приобретать особое значение для отдельных сообществ, а могут и забываться. В связи с этим, пространство города «насыщен «местами» и целыми системами «мест», сложившимися исторически, в результате деятельности разных субъектов, находящимися между собой в разных отношениях» [Assmann, 2018]. Такой позиции придерживаются и ряд российских исследователей, полагая, что места памяти в этом случае понимаются как памятные места города (мемориалы, особые места встреч), которые можно назвать «способом символической реконструкции определенного взгляда на прошлое» [Стрельникова, 2012, с. 233].

Неоднозначность трактовки понятия «место памяти города» и отсутствие устоявшегося в гуманитарной науке понимания данного феномена, требуют от исследователей постоянной конкретизации своей трактовки понятия или, как минимум, выбора позиции. Кроме того, данная ситуация вызывает и вопросы о том, следует ли относить к местам памяти города цифровые сервисы и интернет-блоги, которые сегодня стали ключевыми коммуникативными площадками, аккумулирующими образы городского прошлого. Наконец, по мнению ряда авторов, исследования места памяти города требует «специальной научной методологии, что позволит перейти от уже пройденного этапа описания отдельно взятых памятников и «мест» к изучению динамки мемориального пространства города, как системы» [Вальдман, Красильникова, 2021, с. 143]. В связи с этим, путем систематизации имеющегося исследовательского опыта и опираясь на обозначенную методологию, предложим один из вариантов концептуализации понятия «место памяти города» и раскроем типологию таких мест, что позволит определить первичные устойчивые теоретические рамки в данном направлении исследований.

Результаты исследования

Исходя из обозначенной выше проблемы данного исследования отметим, что устойчивость смысловых граней концепта «место памяти города» во многом зависит от понятия «место» как семантической единицы, задающей логику структурирования памятной информации в городском пространстве.

Марк Оже на примере исследования современных городов определяет место как «антропологическое» пространство, соединяющее в себе прошлое и современность, «создающее идентичность, формирующее связи и имеющее отношение к истории» [Оже, 2017 с. 36]. Напротив, «неместа» понимаются им как места, «лишенные своего смысла, без назначения, которые порождают новые масштабы коммуникационных связей и перемещений в постиндустриальном обществе [Augé, 1992, с. 100]. В связи с этим, подчеркнем, что места города поддерживают идентичность, они устанавливают символическую связь с горожанами, и в этих обустроенных пространствах (местах) мы воображаем город и отождествляем себя с ним.

Обращаясь же к категории «места памяти», отметим, что оно, говоря словами П. Нора, является таковым в трех измерениях – материальном, символическом и функциональном. Но здесь следует подчеркнуть, что символическое измерение особенно важно с позиции ученого, поскольку «даже место, внешне совершенно материальное, как, например, архивное хранилище, не является местом памяти, если вообра-

жение не наделит его символической аурой» [Нора, 1999, с. 40].

Места памяти обеспечивают связь коллективных представлений сообществ со значимыми событиями прошлого, которые нередко происходили именно на данной территории. По мнению Френсис Йейтс, с древних времен сообщества выбирали сакральные места, которые бы позволяли транслировать образы прошлого (например, образы военной победы или основания города) и запоминать «слова» и «вещи». Так, «если мы хотим запомнить какую-нибудь лошадь, льва или орла, мы должны поместить в определенные места их образы» [Йейтс, 1992, с. 18]. Как полагает Ян Ассман, культурная память как таковая имеет символический характер, то есть «может осуществляться лишь искусственно, в рамках институций» [Assmann, 2011, p. 23]. Символическая природа мест памяти позволяет рассматривать сооружения, площади, природные объекты как культовые, знаковые места, заключающие в себе и выражающие образы прошлого.

Интерпретация знакового места связана «с конкретными локальными традициями (как индивидуальными, так и групповыми) мемориализации и символизации важнейших событий прошлого, становящихся… значимыми в настоящем» [Замятин, 2020, с. 31]. Причем именно локализация места памяти в пространстве города в виде материальных объектов (стены, вывески, мемориальные таблички, деревья, крылечки и пр.) обеспечивают прочную фиксацию образа городского прошлого и тем самым становятся частью культурного кода сообщества, представляющего и закрепляющего в физических формах значимые для города смыслы как настоящего так и будущего. Задачей места памяти «является возвращение тех или иных событий прошлого в настоящее», и такое осовременивание происходит в пространственной локализации за счет «устойчивых форм сохранения», а во времени – за счет «устойчивых форм повторяемости» [Ассман, 2014, с. 354], что обеспечивает коллективные воспоминания через переживание прошлого. Подобный взгляд отчасти характерен и для тех, кто исследуют пространство города через территориальную локализацию культурной памяти. В частности, как отмечают российские исследователи, «такие места содержатся в социальном пространстве города и задают его уникальность… они позволяют проследить связь между социальными акторами (горожанами) и социальным пространством» [Веселкова, Прямикова, Вандышев, 2016, с. 15].

Через устойчивые материальные формы места памяти фиксируются в пространстве путем присутствия в городской среде «культурных ориентиров, несущих память о городе» в пространственном измерении, помогая распознавать и идентифицировать город [Gao, 2020, p. 426]. Встроенные в городское пространство материальные элементы культурного наследия (например, архитектурные композиции или скверы) формируют так называемое «чувство места» [Жердева, 2015] и тем самым укрепляют идентичность горожан. Чувство места в городской среде обеспечивается именно «физически построенной тканью, которая хранит как личную, так и культурную память благодаря долгой связи с сообществами» [Hussein, Stephens, Tiwari, 2020, p. 264]. Представленный в камне, дереве, граните город есть не что иное как материальное наследие, «память которого передается в течение долгого времени через физические носители, такие как здания или памятники» [Prata, 2020, p. 445]. А их реконструкция, снос или демонтаж свидетельствуют о пересмотре оценки к событиям прошлого, к изменению репертуара культурной памяти [Hussein, Stephens, Tiwari, 2020, p. 264].

Таким образом, обобщая сказанное, подчеркнем, что места памяти города – это локализованные в городе фрагменты пространства, хранящими и транслирующими образы городского прошлого. Опираясь на такую интерпретацию данного понятия, отметим их основные функции. Места памяти города:

− выполняют роль материального посредника, который передает поколениям наиболее значимые смыслы коллективного прошлого (религиозные символы, образы сражений и побед, образы выдающихся личностей и их достижений и пр.).

− аккумулируют опыт города и манифестируют значимость определенных образов городского прошлого через семантику пространственных форм (военные события в городе, основание города и пр.);

− несут идентификационный код города, закрепляя его отличия от других городов, формируя сопричастность к городу и коллективные представления об уникальности города и обеспечивают культурную преемственность;

Для того, чтобы обеспечить актуальность мест памяти города, необходима, как показывает

практика, поддержка сопутствующими нарративами (например, мифологией), топонимами, творчеством, ритуалами, документами, исследованиями, которые закрепляют транслируемые образы в настоящем и позволяют эмоционально переживать данные фрагмент памяти. Причем нередко места памяти города являются частью дизайна городской среды, а их пространственная репрезентация, как правило, вызывает дискуссии среди архитекторов, урбанистов, горожан.

Между тем, чтобы закрепить смысловое ядро концепта «место памяти города» и системно устанавливать соотношение мест памяти города с другими явлениями (например, с городскими событиями или художественными фильмами) отделим его от смежных понятий, которые также осуществляют сохранение и трансляцию памятной информации.

Во-первых, места памяти города мы относим к категории носителей (или медиаторов) памяти, которые закрепляют и передают фрагменты культурной памяти города следующим поколениям. Носитель культурной памяти является «тем знаковым посредником, ключевая функция которого состоит в аккумулировании и трансляции культурных смыслов города, образующих символическую матрицу городской памяти» [Федотова, 2019, с. 46]. Сюда относятся, например, вербальные и визуальные носители, жесткие носители (места памяти города) и мягкие носители (фотография, кинематограф, логотип, музыка и пр.).

Во-вторых, места памяти города следует отделять от коммеморативных практик, назначение которых состоит в актуализации тех образов прошлого, которые «упакованы» в носителях. Коммеморативные практики поддерживают культурную память через коммуникативные процессы, поскольку память живет «благодаря общению, и если оно обрывается, или соответствующие рамки передаваемой реальности исчезают или изменяются, то наступает забвение» [Алексеева, 2020, с. 95]. Коммеморация – это всегда действие, коммуникация. Такое действие может осуществляться как в рамках ведения интернет-блога, освещающего фрагменты городского прошлого, так и при проведении городского фестиваля, исторической реконструкции памятной даты (перформативная коммеморация).

Подобные тезисы позволят нам создать первичный теоретический фундамент для дальнейшей концептуализации данного феномена.

Многообразие существующих в современных городах мест памяти обусловлено не только спецификой городов (исторические, малые, промышленные, туристические и т. д.), но особенностями репрезентации места памяти в пространстве города: от появления, установки, размещения места памяти до отношения к нему со стороны городских сообществ. В результате каждый город может иметь свое мемориальное пространство как индивидуальную совокупность мест памяти города.

Чтобы раскрыть многообразие мест памяти российских городов, обратимся к возможным типам мест памяти города исходя из семиотических особенностей знаков, транслирующих собой смыслы, исходя из способов кодирования информации, возникновения знаков и пр.

а) В зависимости *от знаковых средств кодирования фрагментов городского прошлого* места памяти города могут быть визуальными и вербальными, а также аудиальными, тактильными и пр. Образ городского прошлого по-разному кодируется в месте памяти, однако преимущественно это происходит с помощью визуальных знаков, которые могут нести знаковую функцию через самые разные объекты, например, природные (сирень как любимое растение композитора является частью места памяти Сергея Рахманинова в Великом Новгороде) или объекты, созданные людьми с помощью различных материалов (бронзовая скульптурная композиция, изображающая Сергея Рахманинова, опирающегося на скамейку в Кремлевском парке Великого Новгорода). Вербальные же знаки могут доминировать в тех местах памяти города, в которых, они выступают в качестве объекта городской среды (например, памятник букве «Ё» в Ульяновске).

б) Исходя *из способов локализации в городском пространстве* места памяти города могут различаться по нескольким основаниям, в частности, можно выделить места памяти как часть городской архитектуры и дизайна городской среды (архитектурные сооружения – храмы, дворцы и пр.) и места памяти, расположенные обособленно. В исторических городах целые архитектурные комплексы как знаковые здания и сооружения, органично вписанные в городской дизайн, становятся местом памятования событий прошлого. Например, расположенная в историческом центре города Ярославля Церковь Ильи Пророка хранит память не только об архитектурных традициях российских мастеров и уникальных образцах фреско-

вой росписи российских мастеров, но и транслирует собой значимость для города православной культуры. С другой стороны, существуют места памяти в российских городах, которые расположены отдельно, не вписываясь в архитектурный ландшафт города, например, мемориальные комплексы. Таковым является мемориальный комплекс «Журавли» в Саратове, расположенный на Соколовской горе, как памятный знак саратовцам, погибшим во время Великой отечественной войны.

в) Места памяти города могут различаться и *по способу их возникновения.* Во-первых, место памяти города может представлять собой естественное место (иконический знак), не созданное специально, которое хранит в своих формах символическую связь с событиями прошлого. Например, к естественным местам памяти, которые не устанавливались целенаправленно людьми, следует отнести руины как особого рода хранителя смыслов, который за счет своей физической привязки к данной территории и с помощью разрушенных визуальных форм транслирует фрагменты исторического прошлого данного города. Например, в Великом Новгороде одним из таких мест памяти является Рюриково городище, на территории которого находятся величественные руины Благовещенского собора, представляющего собой археологический памятник IX века и свидетельствующий о призвании и княжении варягов и первого князя Древней Руси Рюрика. Во-вторых, место памяти города может представлять собой целенаправленно созданный и спланированный объект (в семиотике – символический знак), искусственно спроектированный для того, чтобы напоминать современникам о прошедших в данном месте событиях. К таковым следует отнести различные установленные мемориалы, памятные доски, бюсты, которые увековечивают образы, связанные так или иначе с городом.

г) Места памяти города в зависимости *от уровня социальной значимости фрагмента памяти для горожан* могут быть национальными (хранящими память народа), локальными (хранящими память событий в истории города) или субкультурными (хранящими память конкретных городских сообществ или субкультур – музыкальных, спортивных и иных). Выявление таких типов места памяти позволит разделить и систематизировать эти места, раскрыть идентификационные связи между местами памяти и социальными группами, которые их поддерживают. Это, в свою очередь, позволит выявить мемориальную семантику города, понять и спрогнозировать значимость всей совокупности мест памяти исходя из социальных и культурных факторов. В частности, в российских городах немало мест, транслирующих память о Великой отечественной войне, которая затронула судьбы многих городов и их жителей. С другой стороны, в городах существуют места памяти, которые хранят в себе образы других сражений, имеющих социальную значимость для тех, кто был непосредственно причастен к данным событиям. Так, «значение мест памяти об афганской войне имеет закрытый характер, то есть не поддается расшифровке теми, кто не включен в контекст афганского опыта» [Стрельникова, 2012, с. 237].

д) Места памяти города мы можем отнести к разным типам *исходя из видов знаковых референтов (объектов идентификации)*, на которых строится символическая связь с местом памяти. Как минимум, следует выделить следующие возможные типы мест памяти города:

− память «гениев места» (места, хранящие память о выдающихся личностях, которые так или иначе связаны с городом);

− память сражений и боевых действий (места, в которых горожане чтят фрагменты памяти, связанные с победами, завоеваниями, утратами и пр.);

− память истоков (места, которые рассказывают о началах и зарождении города, народа, страны и пр.);

− память традиций (места, свидетельствующие о торговых, ремесленных, правовых, творческих, научных и прочих традициях, с которыми связывается городское прошлое).

е) Наконец, по *способам крепления символической связи между местом памяти города и событием прошлого* (скрепляющей означаемое с означающим), места памяти города могут быть официально утвержденными на уровне городской власти (в официальных названиях улиц, памятников и пр.) и неформальными (например, быть значимыми для молодежной субкультуры).

Следует подчеркнуть, что представленная типология мест памяти города условна и не позволит выявлять «чистые типы» мест, более того, одно и тоже место памяти города может быть отнесено к разным типам в зависимости от исходного критерия. Кроме того, она не является исчерпывающей, поскольку существуют и другие основания для типологии мест памяти города. Например, места па-

мяти города могут быть актуальными (хранящими еще свежие следы прошлого) и латентными (со скрытыми для современников значениями из-за временного лага или в результате деактуализации), а также быть плотно вписанными в практики города (туризм, городские праздники) или быть частью городского ландшафта и создавать символическую ауру, дух места, а также быть местами скорби или поклонения.

Заключение

Подводя итог сказанному, отметим, что места памяти города – это локализованный фрагмент городского пространства, хранящий и транслирующий образы городского прошлого. Места памяти города всегда символичны, они манифестируют ценность прошлого и являются носителем идентификационного кода города, формируя отличия города и коллективные представления о его уникальности через переживание и воображение транслируемых образов. Осмыслить и систематизировать многообразие мест памяти города позволяет не только взгляд на специфику городов, но и типология мест памяти города. Типы мест памяти города могут выделяться в зависимости знаковых средств кодирования места памяти города, способов локализации места памяти в городском пространстве, способов возникновения мест, уровня социальной значимости фрагмента памяти для горожан, видов знаковых референтов (объектов идентификации), способов крепления символической связи между местом памяти города и событием прошлого. Данная типология является теоретической гипотезой и, поэтому, может быть расширена и дополнена, в том числе, в результате дальнейших эмпирических исследований мест памяти в различных городах.

Библиографический список

1. Алексеева Е. В. Русская Америка: акторы, места и формы культурной памяти // Журнал Фронтирных Исследований. 2020. № 2. С. 93–121.

2. Ассман А. Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика. Москва : Новое литературное обозрение, 2014. 328 с.

3. Вальдман И.А. Феномен мемориального пространства города: основные подходы к изучению / И. А. Вальдман, Е. А. Красильникова // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2021. № 10, Т. 3А. С. 137–146.

4. Веселкова Н. В. Места памяти в молодых городах / Н. В. Веселкова, Е. В. Прямикова, М. Н. Вандышев. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. 394 с.

5. Головашина О. В. Места памяти: между метафорой и концептом // Социология власти. 2022. Т. 34. № 1. С. 18–38.

6. Ерохина Т. И. Феномен памяти в массовой культуре: контрпамять и постпамять в отечественном кинематографе // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5 (114). С. 269–274.

7. Жердева Ю. А. Чувство места как категория социальной памяти // Международный журнал исследований культуры. 2015. № 2. С. 5–11.

8. Замятин Д. Н. Пространство и гетеротопия: к семиотике метагеографического воображения // Человек: Образ и сущность. 2020. № 1 (41). С. 29–52.

9. Злотникова Т. С. Человек, война, культурная память (к 75-летию Победы в Великой Отечественной войне) // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 3 (114). С. 200–208.

10. Йейтс Ф. А. Искусство памяти. Санкт-Петербург : Фонд поддержки науки и образования «Университетская книга», 1997. 489 с.

11. Лотман Ю. М. Доклад 13 марта 1981 года в Тартуском государственном университете // Слово.ру: балтийский акцент. 2022. № 2(13). С. 10–23.

12. Нора П. Между памятью и историей. Проблематика мест памяти // Франция – память. Санкт-Петербург : Изд-во СПб. ун-та, 1999. 328 с.

13. Оже М. Не-места. Введение в антропологию гипермодерна. Москва : Новое литературное обозрение, 2017. 132 с.

14. Портнягина М. Д. Роль «мест памяти» в формировании образа города на примере Санкт-Петербурга // Россия и мир в исторической ретроспективе : материалы XXIX международной научной конференции, к 320-летию основания Санкт-Петербурга. В 3 т. 1 Т. Санкт-Петербург : Издательство СПГУТД, 2023. С. 350–357.

15. Стрельникова А. В. «Места памяти» в городском пространстве // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2012. № 2(82). С. 231–238.

16. Федотова Н. Г. Визуальные носители культурной памяти города (на примере Великого Новгорода) // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 2 (20). С. 42–62.

17. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти. Москва : Новое издательство, 2007. 346 с.

18. Assmann J. Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination, 2011. 319 p.

19. Assmann A. One land and three narratives: Palestinian sites of memory in Israel // Memory Studies. Vol. 11. № 3. 2018. pp. 287–300.

20. Augé M. Non-lieux, introduction à une antropologie de la surmodernité. Paris Seuil, 1992. 155 p.

21. Gao B. The Effect of Memory Construction of Cultural Landmarks on Urban Development. Proceedings Of The 2nd International Conference On Architecture: Heritage, Traditions And Innovations, 2020. pp. 426–432.

22. Hussein F., Stephens J. & Tiwari R. Cultural Memories and Sense of Place in Historic Urban Landscapes: The Case of Masrah Al Salam, the Demolished Theatre Context in Alexandria, Egypt. Land, № 9(8), 2020. 264 p.

23. Nora P. From lieux de mémoire to realms of memory. In Nora P., Lawrence D.

24. Kritzman eds Realms of Memory: Rethinking the French Past. 1996. Vol. 1: conflicts and divisions. N. Y. ; Chichester : Columbia University Press. 1996.

25. Olick J. The sins of the fathers. Germany, Memory, Method. Chicago : The University of Chicago Press. 2016.

26. Prata MCRQ. Memory stones: urban and cultural heritage in Campos dos Goytacazes. Patrimonio E Memoria, № 16 (2), 2020. pp. 444–468.

Reference list

1. Alekseeva E.V. Russkaja Amerika: aktory, mesta i formy kul'turnoj pamjati = Russian America: actors, places and forms of cultural memory // Zhurnal Frontirnyh Issledovanij. 2020. № 2. S. 93–121.

2. Assman A. Dlinnaja ten' proshlogo: Memorial'naja kul'tura i istoricheskaja politika = Long shadow of the past: Memorial culture and historical politics.Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2014. 328 s.

3. Val'dman I. A. Fenomen memorial'nogo prostranstva goroda: osnovnye podhody k izucheniju = The phenomenon of the memorial space of the city: the main approaches to study / I. A. Val'dman, E. A. Krasil'nikova // Kontekst i refleksija: filosofija o mire i cheloveke. 2021. № 10, T. 3A. S. 137–146.

4. Veselkova N. V. Mesta pamjati v molodyh gorodah = Places of memory in young cities / N. V. Veselkova, E. V. Prjamikova, M. N. Vandyshev. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2016. 394 s.

5. Golovashina O. V. Mesta pamjati: mezhdu metaforoj i konceptom = Places of memory: between metaphor and concept // Sociologija vlasti. 2022. T. 34. № 1. S. 18–38.

6. Erohina T. I. Fenomen pamjati v massovoj kul'ture: kontrpamjat' i postpamjat' v otechestvennom kinematografe = The phenomenon of memory in mass culture: counter-memory and post-memory in domestic cinema // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2017. № 5 (114). S. 269–274.

7. Zherdeva Ju. A. Chuvstvo mesta kak kategorija social'noj pamjati = Sense of place as a category of social memory // Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury. 2015. № 2. S. 5–11.

8. Zamjatin D. N. Prostranstvo i geterotopija: k semiotike metageograficheskogo voobrazhenija = Space and heterotopy: to the semiotics of metaheographic imagination // Chelovek: Obraz i sushhnost'. 2020. № 1 (41). S. 29–52.

9. Zlotnikova T. S. Chelovek, vojna, kul'turnaja pamjat' (k 75-letiju Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne) = Man, war, cultural memory (to the 75th anniversary of Victory in the Great Patriotic War) // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 3 (114). S. 200–208.

10. Jejts F. A. Iskusstvo pamjati = The art of memory. Sankt-Peterburg : Fond podderzhki nauki i obrazovanija «Universitetskaja kniga», 1997. 489 s.

11. Lotman Ju. M. Doklad 13 marta 1981 goda v Tartuskom gosudarstvennom universitete = Report held. March 13, 1981 at Tartu State University // Slovo.ru: baltijskij akcent. 2022. № 2(13). S. 10–23.

12. Nora P. Mezhdu pamjat'ju i istoriej. Problematika mest pamjati = Between memory and history. Memory issues // Francija – pamjat'. Sankt-Peterburg : Izd-vo SPb. un-ta, 1999. 328 s.

13. Ozhe M. Ne-mesta. Vvedenie v antropologiju gipermoderna = No places. Introduction to the anthropology of hypermodern. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2017. 132 s.

14. Portnjagina M. D. Rol' «mest pamjati» v formirovanii obraza goroda na primere Sankt-Peterburga = The role of «places of memory» in the formation of the image of the city on the example of St. Petersburg // Rossija i mir v istoricheskoj retrospektive : materialy XXIX mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, k 320-letiju osnovanija Sankt-Peterburga. V 3 t. 1 T. Sankt-Peterburg : Izdatel'stvo SPGUTD, 2023. S. 350–357.

15. Strel'nikova A. V. «Mesta pamjati» v gorodskom prostranstve «Memory places» in urban space // Vestnik RGGU. Serija: Filosofija. Sociologija. Iskusstvovedenie. 2012. № 2(82). S. 231–238.

16. Fedotova N. G. Vizual'nye nositeli kul'turnoj pamjati goroda (na primere Velikogo Novgoroda) = Visual media of the cultural memory of the city (on the example of Veliky Novgorod) // Praksema. Problemy vizual'noj semiotiki. 2019. № 2 (20). S. 42–62.

17. Hal'bvaks M. Social'nye ramki pamjati = Social framework of memory. Moskva : Novoe izdatel'stvo, 2007. 346 s.

18. Assmann J. Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination, 2011. 319 r.

19. Assmann A. One land and three narratives: Palestinian sites of memory in Israel // Memory Studies. Vol. 11. № 3. 2018. pp. 287–300.

20. Augé M. Non-lieux, introduction à une antropologie de la surmodernité. Paris Seuil, 1992. 155 p.

21. Gao B. The Effect of Memory Construction of Cultural Landmarks on Urban Development. Proceedings Of The 2nd International Conference On Architecture: Heritage, Traditions And Innovations, 2020. pp. 426–432.

22. Hussein F., Stephens J. & Tiwari R. Cultural Memories and Sense of Place in Historic Urban Landscapes: The Case of Masrah Al Salam, the

Demolished Theatre Context in Alexandria, Egypt. Land, № 9(8), 2020. 264 p.

23. Nora P. From lieux de mémoire to realms of memory. In Nora P., Lawrence D.

24. Kritzman eds Realms of Memory: Rethinking the French Past. 1996. Vol. 1: conflicts and divisions. N. Y. ; Chichester : Columbia University Press. 1996.

25. Olick J. The sins of the fathers. Germany, Memory, Method. Chicago : The University of Chicago Press. 2016.

26. Prata MCRQ. Memory stones: urban and cultural heritage in Campos dos Goytacazes. Patrimonio E Memoria, № 16(2), 2020. pp. 444–468.

Статья поступила в редакцию 21.09.2023; одобрена после рецензирования 19.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 21.09.2023; approved after reviewing 19.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья
УДК 7.072.2
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_214
EDN: UEMYYU

Пьеса Л. Разумовской «Медея» в аспекте диалога с классиками и современниками

Татьяна Николаевна Карпова
Кандидат искусствоведения, доцент кафедры общих гуманитарных наук и театроведения, Ярославский государственный театральный институт, 150000 г. Ярославль, ул. Депутатская, 15/43
tatiana-n-karpova@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0003-1576-7303

Аннотация. Статья посвящена проблеме интерпретации сюжета о Медее в пьесе Л. Разумовской «Медея». Целью исследования явилось осмысление особенностей прочтения мифа в аспекте диалога Л. Разумовской с классиками и современниками. В задачи исследования входило выяснение причин обращения драматурга к конкретному сюжету, рассмотрение источников влияния на создаваемую версию, формулирование особенностей авторского прочтения мифа.

В ходе исследования установлено, что причиной обращения писательницы к мифу о Медее явились обстоятельства личностного плана (пристрастие к жанру драмы с катастрофическим финалом, осознание возможности реализовать невостребованные актерские амбиции посредством драматургического творчества); источниками влияния на особенности истолкования выступили не только произведения, непосредственно интерпретировавшие мифологический сюжет («Медея» Еврипида, «Медея» Сенеки, спектакль Н. Охлопкова по трагедии Еврипида «Медея» в Московском театре им. В. Маяковского и др.), но и широкий культурный контекст – произведения советского искусства, расценивавшиеся драматургом как родственные «Медее» с точки зрения проблематики. Особенности интерпретации обусловливаются тремя разновидностями творческой активности писательницы — возражения, согласия, ответа.

В статье представлен анализ проявления творческой активности Л. Разумовской как создателя пьесы «Медея». Творческую активность возражения драматург демонстрирует по отношению к классикам (Еврипиду, Сенеке); по отношению к современникам (театроведу И. Соловьевой и др.) наблюдается превалирование творческой активности согласия и ответа; сделан вывод о создании Л. Разумовской произведения «оживившего» классический сюжет, актуального для советского читателя (зрителя) второй половины XX века.

Ключевые слова: Л. Разумовская; Медея; пьеса; интерпретация; диалог в искусстве; советская драматургия; советская культура

Для цитирования: Карпова Т. Н. Пьеса Л. Разумовской «Медея» в аспекте диалога с классиками и современниками // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 214-222. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_214. https://elibrary.ru/UEMYYU

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

Original article

The play by L. Razumovskaya «Medea» in the aspect of dialogue with classics and contemporaries

Tatiyana N. Karpova
Candidate of art history, associate professor, department of general humanities and theater studies, Yaroslavl state theater institute, 150000 Yaroslavl, Deputatskaya st., 15/43
tatiana-n-karpova@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0003-1576-7303

Abstract. The article is devoted to the problem of interpreting the plot of Medea in the play «Medea» by L. Razumovskaya. The purpose of the study was to understand the peculiarities of reading myth in the aspect of L. Razumovskaya's dialogue with classics and contemporaries. The objectives of the study included finding out the

© Карпова Т. Н., 2023

reasons for the playwright's use of a specific plot, considering the sources of influence on the version being created, and formulating the features of the author's reading of the myth.

The study established that the reason for the writer's turning to the myth of Medea was due to personal circumstances (addiction to the genre of drama with a catastrophic ending, awareness of the opportunity to realize unclaimed acting ambitions through dramatic creativity); sources of influence on the peculiarities of interpretation were not only works that directly interpreted the mythological plot («Medea» by Euripides, «Medea» by Seneca, N. Okhlopkov's performance based on the tragedy of Euripides «Medea» at the Moscow Theater named after V. Mayakovsky, etc.), but a wide cultural context – works of Soviet art, regarded by the playwright as related to Medea in terms of problematics; the peculiarities of interpretation are determined by three types of creative activity of the writer – objection, agreement, response.

The article presents the analysis of the manifestations of L. Razumovskaya's creative activity as the creator of the play «Medea». The playwright demonstrates the creative activity of objection in relation to the classics (Euripides, Seneca); in relation to contemporaries (theatre critic I. Solovyova and others), there is a preva «revived» a classic plot, relevant for the Soviet reader (viewer) of the second half of the XX century.

Key words: L. Razumovskaya; Medea; play; interpretation; dialogue in art; soviet dramaturgy; soviet culture

For citation: Karpova T. N. The play by L. Razumovskaya «Medea» in the aspect of dialogue with classics and contemporaries *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2023; (6): C. 214-222. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_214. https://elibrary.ru/UEMYYU

Введение

Драматургия Л. Разумовской, являющаяся заметным культурным явлением в России и постоянно присутствующая на сцене в разных постановках, исследована фрагментарно, неполно. Немногочисленные факты проявления научного интереса к творчеству писательницы связаны, в основном, с гендерными исследованиями [Карпова, 2014, 2016] и с попытками его осмысления как составляющей драматургии «поствампиловцев», тяготевших к изображению в своих пьесах буквальных реалий современной советской действительности, что обусловило внимание исследователей именно к такого рода произведениям в драматургическом наследии Л. Разумовской как к наиболее характерным для данной когорты драматургов. В таком ключе затрагивалась проблематика пьес писательницы в исследовании О. Багдасарян «Поствампиловская драматургия: поэтика атмосферы» [Багдасарян, 2006] и Л. Тютеловой «Традиции А. П. Чехова в современной русской драматургии: «Новая волна» [Тютелова, 1994]; анализу «советских» пьес Л. Разумовской «Дорогая Елена Сергеевна» (1980), «Сад без земли» (1982), «Майя» (1984) посвящены статьи Т. Карповой [Карпова, 2014].

Произведения драматурга, хронотоп которых с «советским» не совпадал, оказались за рамками научных штудий.

Написанная Л. Разумовской в 1981 году пьеса «Медея», события которой разворачиваются не в СССР 1970–80-х годов, а в Древней Греции, являющаяся интерпретацией мифа, в силу обозначенных выше обстоятельств, оказалась одной из таких, неисследованных, драм.

Факт обращения к мифу как объекту интерпретации актуализирует диалогический аспект творчества, в силу традиции обращения художников разных эпох к мифологии как источнику сюжетов, и ставит проблему осмысления особенностей нового прочтения.

Для разрешения проблемы были сформулированы задачи: выяснить причины обращения Л. Разумовской к мифологическому сюжету о Медее; рассмотреть возможные источники влияния на предлагаемую драматургом версию; сформулировать специфику авторского прочтения мифа.

Материалом исследования послужили тексты пьес («Медея» Л. Разумовской, «Медея» Еврипида, «Медея» Сенеки); эссе Л. Разумовской «Надо, все-таки, стесняться, господа…»; интервью с Л. Разумовской «В центре — Творец и его законы»; личная переписка автора статьи с драматургом; рецензия И. Соловьевой на спектакль Н. П. Охлопкова «Медея»; художественные произведения 1950–80-х годов, составляющие культурный контекст.

Теоретической базой исследования послужили труды по истории советской драматургии и театра [Шах-Азизова, 1987; Максимова, 1987; Любимов, 1982; Громова, 2006] и теории интерпретации [Бахтин, 1979; Гадамер, 1991; Шлейермахер, 2004].

Методология исследования

Для разрешения задач исследования использовались в комплексе историко-культурный под-

ход, биографический, психологический методы, метод искусствоведческого анализа**.**

Результаты исследования

Причины обращения Л. Разумовской к сюжету о Медее.

Л. Разумовская вспоминает, что в молодости она была на спектакле «Медея», гастролировавшей в Ленинграде греческой трагической актрисы Аспасии Папатанасиу [Личная переписка автора данной статьи с Л. Разумовской]. Спектакль не просто произвел впечатление на мечтающую о карьере актрисы Л. Разумовскую, но оказался ценен использованным в нем режиссерским приемом, заключающимся в выведении Медеи в качестве единственного действующего лица, превращения постановки в моноспектакль, что будет использовано в актерском опыте писательницы, несколько раз выходившей на сцену в роли Медеи в собственной пьесе, поставленной аналогично – как моноспектакль [Личная переписка автора данной статьи с Л. Разумовской].

Признание Л. Разумовской в том, что ее драматургия «вышла из несостоявшегося актерства» [Разумовская, 2002, с. 170], дает основания полагать, что факт просмотра моноспектакля о Медее мог послужить импульсом к написанию пьесы, ибо демонстрировал возможность реализации неудовлетворенных актерских амбиций без проблематичного в ситуации отсутствия возможности строить карьеру актрисы привлечения партнеров и режиссера – через драматургическое творчество.

Уместно вспомнить тяготение Разумовской к жанру драмы со своего рода «катастрофическим» финалом, показывающим гибель кого-то из персонажей (см. ее пьесы «Сад без земли», «Майя», «Домой!» и др.), что также можно считать причиной обращения к мифу о Медее, содержащем в своей сюжетной основе трагическую составляющую.

Выбор Разумовской мифологического сюжета мог быть обусловлен подоплекой личного плана, что подтверждается признанием писательницы, рассуждающей, правда, не конкретно о пьесе «Медея» и не о творчестве, а о своем отношении к жизненным событиям вообще («…Я всегда была больше занята не профессиональными трагедиями, а личными» [Разумовская, 2002, с. 170]), что не отрицает возможности экстраполировать процитированное высказывание на ситуацию создания рассматриваемого произведения как пьесы о трагедии личной жизни.

Возможные влияния как источники творческой активности Л. Разумовской, создательницы пьесы «Медея».

Миф о Медее ко времени обращения к нему Л. Разумовской неоднократно становился объектом интерпретации – в драматургии Еврипида и Сенеки, в сфере театра и кино второй половины XX века в спектакле Н. Охлопкова по еврипидовской «Медее» (1961), в фильме П. П. Пазолини «Медея» (1969).

Факт театроведческой образованности Л. Разумовской, ее стремление реализовать актерские амбиции и после получения диплома театроведа [Личная переписка автора статьи с Л. Разумовской], то есть, сохраняющийся активный интерес к происходящему в театре и кино, не позволяют усомниться в том, что перечисленные выше версии мифа о Медее были Л. Разумовской известны и могли влиять на ее интерпретацию.

Важно заметить, что кроме произведений, непосредственно воплощающих миф о Медее, на версию Л. Разумовской мог влиять культурный контекст, произведения различных видов искусства, затрагивающие проблему взаимоотношений супругов, влюбленных, являющуюся одной из главных в истории о Медее и Ясоне, а также социальный контекст брежневского периода с характерным для этой эпохи духом.

Уместно вспомнить о принадлежности Л. Разумовской к типу драматургов-театральных деятелей, тяготеющих к творчеству-интерпретации, демонстрирующих готовность откликнуться на произведение другого автора, вступить в дискуссию [Карпова, 2014], что позволяет говорить о диалогической составляющей творчества писательницы не только как о в высшей степени органичной для нее, но определяющей особенности авторской интерпретации.

Специфика прочтения мифа о Медее обуславливалась фактом согласия либо несогласия Л. Разумовской с уже имеющимися толкованиями сюжета и артефактами, прямо или косвенно связанными с интересующим драматурга сюжетом, что провоцировало проявление той или иной творческой активности писательницы.

Опираясь на суждение М. М. Бахтина, выделявшего в ситуации творческого диалога «вопрошающую, провоцирующую, отвечающую, соглашающуюся, возражающую» творческую активность [Бахтин, 1979, с. 304–373], есть основания говорить о превалировании в пьесе Л. Разумовской «Медея», с одной стороны, воз-

ражающей творческой активности, с другой, – соглашающейся и отвечающей.

Творческая активность возражения Л. Разумовской и ее идейно-художественное влияние на интерпретацию мифа о Медее.

Выраженную творческую активность возражения Л. Разумовская проявляет по отношению к Еврипиду и Сенеке, чьи версии сюжета о Медее воспринимаются ею с недоверием по двум причинам, первая из которых заключается во временной удаленности античных авторов от эпохи жизни советской писательницы, обусловившей ментальную разницу драматургов; вторая – объясняется гендерным фактором и фактом принадлежности Л. Разумовской к когорте писательниц–поствампиловцев, творчество которых «питалось» творческой активностью возражения по отношению к художникам–мужчинам, создавшим произведения о женской судьбе [Карпова, 2016].

Интерпретационными составляющими, по поводу которых Л. Разумовская вступает в спор с античными авторами, являются характер героини и финал произведений.

Свидетельством несогласия с Еврипидом в трактовке характера Медеи является следующее высказывание Л. Разумовской, естественно, не включенное в текст пьесы: «Я писала «Медею» в 1981 году, находясь… в интеллигентски-гуманистической душевной прострации… Изо всех сил оправдывала свою героиню. Она-де… истинно «любящая» (в отличие от еврипидовской мстящей)» [Разумовская, 1995, с. 26].

Несмотря на то что, Сенека как классик, создавший трагедию о Медее, Л. Разумовской не упоминается (вероятно, эта версия не являлась для драматурга актуальной), нет сомнений, что его прочтение образа Медеи как кровожадной женщины, поглощенной жаждой мести, с наслаждением рассуждающей о своих злодейских планах, осуществив которые, она уносится на колеснице Гелиоса [Сенека, 1991], вызвало бы у писательницы, в случае возникновения интереса к интерпретации древнеримского автора, творческую активность возражения.

Чертой характера героини, оспариваемой Л. Разумовской, является мстительность. В интерпретации писательницы убийства, совершаемые Медеей, спровоцированы не жаждой мщения – решение послать сопернице подарки, пропитанные ядом, героиня принимает после разговора с Эгеем, из которого она узнает, что Ясон с Главкой сговорились отправить ее на родину, в Колхиду, где Медея из любви к Ясону совершила обман и убийство и где ее не ждет ничего, кроме казни. Таким образом, в пьесе Л. Разумовской отравление Главки является для Медеи не столько актом мести, сколько самозащитой. Детоубийство героиня совершает, узнав, что разгневанные коринфяне, организовав погоню с целью уничтожения ее и детей, подошли совсем близко и скрыться уже невозможно – дабы избавить детей от смерти от чужих рук, Медея убивает их сама. «Любимые мои, не бойтесь. Я не заставлю вас страдать напрасно. Я это сделаю небольно, незаметно, целуя и лаская, быстро», – говорит героиня Л. Разумовской [Разумовская, 2004, с. 248].

Трактуя Медею как «истинно любящую» [Разумовская, 1995, с. 26], писательница не может примирить с таким пониманием характера героини ее страшные поступки, что заставляет изменить традиционный, характерный для версий Еврипида и Сенеки, финал.

Медея Л. Разумовской, убив детей, не продолжает жить (как у Еврипида), не уносится на колеснице на Олимп (как у Сенеки), а совершает суицид, единственный из возможных поступок, способный вызвать у советского зрителя сочувствие к убийце детей и как-то оправдать ее злодеяния. В Советском Союзе пропагандировался атеизм, что, с одной стороны, не способствовало актуализации осознания самоубийства как греха, и с другой, – благодаря воспитанию согласно положениям «Морального кодекса строителя коммунизма» [Моральный кодекс строителя коммунизма, 1961], написанного, как известно, с опорой на христианские заповеди, сформировало у советских людей четкое осознание добра и зла, что и делало самоубийство Медеи в глазах советского человека оправданным, искупляющим совершенные злодеяния.

Особого комментария требует ситуация диалога Л. Разумовской с деятелями театра и кино, режиссерами (Н. Охлопковым, П. П. Пазолини) и актрисами, исполнительницами ролей Медеи (А. Папатанасиу, Е. Козыревой, М. Каллас), создателями спектаклей и фильма по драме Еврипида (версия Сенеки оказалась не востребована художниками второй половины XX века).

Театральные и кинодеятели, внося элементы собственного прочтения еврипидовской трагедии, следовали автору, Еврипиду, и сохраняли в своих версиях мстительность Медеи как одно из главных качеств ее характера.

Желание героини отомстить в театральных и киноверсиях не всегда являлось единственным стремлением Медеи, характер обретал узнаваемые положительные черты современной, в частности, советской женщины, что снижало степень возражающей творческой активности Л. Разумовской по отношению к создателям таких прочтений, но акцентирование, несмотря ни на что, желания героини мстить в спектаклях и фильме не позволяет говорить о нивелировании в ответе Л. Разумовской деятелям театра и кино творческой активности возражения, не являющейся, правда, доминирующей в диалоге писательницы с современниками.

Творческая активность согласия Л. Разумовской и ее идейно-художественное влияние на интерпретацию мифа о Медее.

Преобладание творческой активности согласия Л. Разумовской наблюдается в ее отношении к создателям спектакля в Московском театре им. В. Маяковского по еврипидовской «Медее» – режиссеру Н. Охлопкову, актрисе Е. Козыревой (Медее), актеру Е. Самойлову (Ясон), а также театральному критику, автору рецензии на постановку, И. Соловьевой [Соловьева, 1986], передавшей «считанные» смыслы спектакля через театрально-критические высказывания, оказавшиеся актуальными для писательницы.

Художественными составляющими, в интерпретации которых Л. Разумовская разделяет позицию названных деятелей театра, являются конфликт и образы Медеи и Ясона.

Совпадение мнений интерпретаторов обусловливается общей ситуацией жизни, в одной стране, в одно время, актуализирующей в творчестве сходные, наиболее остро ощущаемые проблемы и противоречия.

Спектакль Н. Охлопкова, поставленный в 1961 году, отразил конфликт духовных и материальных ценностей, обретший актуальность в хрущевский период в связи с провозглашением обязательного и «неуклонного повышения материального благосостояния населения» на пути строительства коммунизма [Артемов, 2021, с. 325], что обусловило появление в охлопковском спектакле героев, воплощающих противоположные стороны этого конфликта.

Ясон явлен в интерпретации актера Е. Самойлова не только еврипидовским персонажем, но представителем определенного слоя советского общества, для которого материальные ценности стали важнее духовных.

В противовес Ясону-Самойлову Медея–Козырева не понимает, как, вообще, можно говорить о деньгах и материальных богатствах, когда речь идет о любви, верности и семье.

Выражая согласие с авторами спектакля Московского театра им. В. Маяковского, Л. Разумовская моделирует аналогичный конфликт в своей пьесе. Ясон не сомневается в могуществе денег, посылает супруге богатые дары, с помощью которых, он уверен, она сможет откупиться в случае преследований. Медея же на возглас восхищения Старухи присланными Ясоном подарками отвечает: «Возьми, что там тебе понравилось» [Разумовская, 2004, с. 214]. Процитированную реплику героини Л. Разумовская снабжает выразительной ремаркой «не глядя» [Разумовская, 2004, с. 214], подчеркивающей непадкость Медеи на материальные богатства. «Отцом детей своих я не торгую!.. Сундук свой заберите!» – гневно кричит она [Разумовская, с. 216].

Проблематика, связанная с осознанием наметившегося и все более отчетливо заявлявшего о себе ценностного раскола, отразившегося в разделении советского общества на две части (выбравших, с одной стороны, в качестве приоритета материальное обогащение и, с другой, — духовную составляющую), акцентированная в спектакле Н. П. Охлопкова посредством конфликта Медеи и Ясона [Соловьева, 1986, с. 302], получила отражение и в других произведениях хрущевского и брежневского периодов (пьесе В. Розова «В поисках радости» (1957), романе братьев А. и Б. Стругацких «Хищные вещи века» (1964), фильме В. Фетина «Сладкая женщина» (1976) и других).

Проявляя творческую активность согласия в отношении обозначенной выше категории произведений, воспринимая их проблематику как в том или ином ракурсе родственную сюжету о Медее, Л. Разумовская могла заимствовать из этих творений какую-либо художественную составляющую, воспринимаемую ею как продуктивную для выстраивания собственной пьесы.

Творческая активность ответа Л. Разумовской и ее идейно-художественное влияние на интерпретацию мифа о Медее.

Самым интересным «собеседником» для Разумовской как создательницы пьесы о Медее оказалась театровед Инна Соловьева. Именно ее театрально-критические комментарии относительно спектакля Н. Охлопкова стали для драматурга отправной точкой разворачивания оригиналь-

ных, отсутствующих в предыдущих версиях сюжета о Медее, трактовок характеров персонажей и коллизий взаимоотношений между ними.

И. Соловьева лишь обозначает некий «потенциал» возможных трактовок, не погружаясь в их содержание (вследствие отсутствия такового в характеризуемом ею спектакле Н. Охлопкова). Л. Разумовская же, чутко улавливая мысль театрального критика, реагируя на ее комментарии, обогащает новыми, своими, смыслами характеры персонажей, моделирует отсутствующие в мифе сюжетные ходы, то есть, проявляет не только «пассивную» творческую активность согласия, но активность ответа, деятельную, созидающую оригинальные интерпретационные смыслы, подтверждая, таким образом, идею Шлейермахера о том, что задача толкователя текста заключается в лучшем понимании речи по сравнению с ее инициатором [Шлейермахер, с. 233].

Так, И. Соловьева, характеризуя Медею Еврипида в исполнении Е. Козыревой, отмечает, что «мстит она будто не по собственному желанию, а по долгу, мстит не для себя, не думая о себе, ее месть не даст ей ни минуты удовлетворения, в ее изуверстве есть альтруизм» [Соловьева, 1986, с. 305].

Л. Разумовская, «отвечая» И. Соловьевой, развивает сформулированное театральным критиком понимание мотивов поступков героини, возникшее под впечатлением игры Е. Козыревой. Медея Л. Разумовской истолковывает свои преступления не как месть, жажда которой произрастает из ее оскорбленной человеческой натуры и требует удовлетворения, а как возмездие («О, это, царь, не месть – возмездие!» – восклицает она [Разумовская, 2004, с. 233]). То есть, совершаемые ею поступки героиня понимает как наказание, творимое посредством ее высшими силами, что подтверждается словами самой Медеи: «Сжальтесь, боги! Я не хочу! Мне это не по силам. Наказывать – не женская работа. Зачем меня орудием избрали кары?» [Разумовская, 2004, с. 229].

Смятение Медеи, заключенное в процитированной выше реплике, Л. Разумовская сопрягает с отсутствующим у интерпретаторов–предшественников мотивом совести. «Не смерти я боюсь, о нет! Мне совесть не позволит ступить ногой на отчее крыльцо. Стыдно в глаза глядеть мне будет людям», – произносит страдающая героиня [Разумовская, 2004, с. 229], обретающая, в связи с введением указанного мотива, узнаваемые черты носительницы не варварского, но христианского миропонимания, русского и советского сознания.

«Согласившись» с театрально-критическими пассажами И. Соловьевой относительно предельно прагматично мыслящего Ясона–Самойлова, Л. Разумовская делает характер персонажа более многогранным, дополняя его образ смыслами, рожденными более поздним, брежневским, временем, вновь демонстрируя не только творческую активность согласия, но и ответа.

Сохранив в Ясоне веру в могущество денег, драматург делает его выразителем умонастроений брежневской эпохи, характеризующейся осознанием постепенно происшедшего в стране сосредоточения власти в руках партийно-хозяйственной номенклатуры, часть представителей которой затрудняла продвижение наверх наиболее талантливым кадрам, блокировала реализацию перспективных проектов [Спицын, 2021], что приводило некоторую часть советских людей к ощущению сложности профессиональной самореализации и поиску возможности разрешить ситуацию с помощью связей, в том числе, родственных.

Ясон Л. Разумовской объясняет Медее свое предательство желанием самореализации. «Власть, которую я получу, женившись на ней (Главке – Т. Карпова), открывает передо мной такие возможности, что просто захватывает дух!.. У меня есть идеи», – говорит Ясон [Разумовская, 2004, с. 234].

Наделяя персонажа чертами человека части советского общества 70–80-х годов, Л. Разумовская представляет Ясона типичным поствампиловским героем, малодушным, «промежуточным».

Ясон Л. Разумовской, преследуя корыстные цели, презрев семейные обязательства, готов жениться на Главке, откупиться от Медеи деньгами, забрать у нее детей и поселить бывшую жену в деревне, чтобы периодически навещать, то есть превратить, фактически, в любовницу. Потрясенный силой любви к нему Медеи, Ясон раскаивается в своем малодушии, просит прощения и клянется простить жене любые ее деяния, но, узнав, что она является виновницей случившегося в Коринфе пожара и гибели Главки, он заявляет, что не может этого сделать [Разумовская, 2004, с. 244–245], демонстрируя таким образом свою моральную аморфность.

Вариант поствампиловского персонажа представлен Л. Разумовской и в образе Эгея, поначалу производящего впечатление однозначно по-

ложительного героя, влюбленного в Медею, готового ждать ее ответного чувства, взять ее в жены, усыновить ее детей, но в результате полученного отказа резко меняющегося, угрожающего, избивающего Медею [Разумовская, 2004].

Появление в драме Л. Разумовской коллизии, отражающей непростые взаимоотношения Медеи и Эгея, отсутствующей в версиях Еврипида и Сенеки, обусловлено привлекшей внимание писательницы мысли, высказанной И. Соловьевой в рецензии, посвященной постановке еврипидовской «Медеи» Н. Охлопковым: «…Выход есть. Вот владыка Афин... Его недоумение перед дурным поступком трогательно. Это человек, каких уж больше нет. Патриархален, кроток, чтит клятвы. И вот Эгей клятвенно обещает Медее прибежище» [Соловьева, 1986, с. 305]. Спектакль Н. П. Охлопкова не содержит смыслов, позволяющих трактовать взаимоотношения Медеи и Эгея как потенциальных влюбленных или супругов – возможность такого развития отношений персонажей высказана в статье И. Соловьевой.

Обозначенный сюжетный ход, женитьба Эгея на Медее, правда, содержится в одном из вариантов мифа, но для Л. Разумовской как драматурга XX века, по-видимому, был важен именно комментарий И. Соловьевой, тем более что театральный критик дает процитированную выше характеристику Эгею (актер А. Лукьянов), которая и провоцирует творческую активность ответа Л. Разумовской, поначалу изображающей Эгея именно таким, каким его «увидела» театровед, но резко меняющей поведение кажущегося кротким персонажа, вскрывающей обманчивость положительного впечатления, которое он производит.

Творческая активность ответа явлена Л. Разумовской и в ретроспективно построенном монологе Эгея, вспоминающего эпизод приезда в Афины Медеи и Ясона, содержащий узнаваемые черты советского культурного опыта, традиций, психологической атмосферы: «Мы шли по дороге в афинский порт, целая процессия, юноши, девушки, с венками, в праздничных одеждах… Повсюду их встречали как национальных героев – шумно, пышно, торжественно… Дальние ряды колонн еще пели приветственные гимны, а мы уже различали ваши улыбки. Полетели цветы, воздух огласили радостные крики, вы улыбались, махали нам руками… Вы шли в первом ряду… высокие, загорелые, в белых одеждах, и невозможно было оторвать от вас взгляда. Медея, я один раз в жизни видел счастливых людей» [Разумовская, 2004, с. 222]. Приведенная цитата является описанием традиционных для советского времени торжественных парадов, шествий, демонстраций, посвященных героям трудовых и военных свершений. Визуальный образ, рождаемый процитированным монологом в воображении читателя (зрителя), во многом схож с финальной сценой фильма Г. Александрова «Цирк» (1936), изображающей такое шествие-праздник, и, возможно, навеян Л. Разумовской и опытом просмотра известной кинокартины.

Монолог Эгея следует расценивать как проявление творческой активности ответа писательницы, так как, давая в нем ретроспекцию ушедшего, наполненного осмысленностью, счастьем и радостью прошлого, соотносящегося в сознании Л. Разумовской со сталинским временем, эпохой великих побед и свершений, она продолжает свою рефлексию об измельчавших героях, превратившихся в поствампиловских персонажей, ищет отклика, понимания у современников, имеющих сходный с ней культурный опыт и общую боль.

Заключение

Благодаря актуализации в процессе создания пьесы «Медея» целого спектра разновидностей творческой активности (возражения, согласия, ответа), проявившихся в результате желания Л. Разумовской вступить в диалог с классиками и современниками, драматургу удалось не только «оживить» древний, хорошо известный, классический сюжет, но создать произведение актуальное для советского читателя (зрителя) второй половины XX века.

Библиографический список

1. Артемов Е. Т. По сталинским лекалам: экономическая теория коммунистического строительства в программных установках хрущевского руководства / Е. Т. Артемов, Е. Г. Водичев // Идеи и идеалы. 2021. Т. 13. № 4, часть 2. С. 324–347. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/po-stalinskim-lekalam-ekonomicheskaya-strategiya-kommunisticheskogo-stroitelstva-v-programmnyh-ustanovkah-hruschevskogo-rukovodstva/viewer (дата обращения: 21.06 2023).

2. Багдасарян О. Ю. Теоретические подходы к изучению вторичных текстов // Филологический класс. 2014. № 1 (35). С. 130–139.

3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979. 423 с.

4. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. Москва : Искусство, 1991. 368 с.

5. Громова М. Мир современной драмы // Драматургия второй половины XX века. Москва : Дрофа, 2006. С. 5–23.

6. Еврипид. Медея // Античная литература. Греция. Антология. Ч.1 / сост. Н. А. Федоров, В. И. Мирошенкова. Москва : Высшая школа, 1989. С. 363–414.

7. Карпова Т. Н. Женская драматургия периода застоя в аспекте гендерного диалога // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2016. № 5 (67). С. 99–103.

8. Карпова Т. Н. Женская драматургия: проблема классификации творчества // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2014. № 5. Ч. 1. С. 98–103.

9. Карпова Т. Н. Пьеса Л. Разумовской «Дорогая Елена Сергеевна»: от замысла к воплощению // Человек в информационном пространстве : сборник научных трудов / под общ. ред. Н. В. Аниськиной. Ярославль : ЯГПУ, 2014. С. 140–146.

10. Любимов Б. Переходный возраст // Современная драматургия. 1982. № 4. С. 217–227.

11. Максимова В. А. Семидесятые годы // История русского советского драматического театра. Учеб. пособие для студентов театр. вузов и ин-тов культуры. В 2 кн. Кн. 2. 1945–1980-е годы / К. Л. Рудницкий, А. М. Смелянский, М. Н. Строева и др.; под общ. ред. Ю. А. Дмитриева. Москва : Просвещение, 1987. С. 136–203.

12. Моральный кодекс строителя коммунизма. URL: https://royallib.com/read/neizv/moralniy_kodeks_stroitelya_kommunizma.html#0 (дата обращения: 21.06.2023).

13. Разумовская Л. Н. «В центре Творец и его законы» // Современная драматургия. 2002. № 1. С. 169–173.

14. Разумовская Л. Н. Медея // Сад без земли: Пьесы 1980-х годов / вступ. ст. Е. Алексеевой. Санкт-Петербург, 2004. С. 207–250.

15. Разумовская Л. Н. «Надо, все-таки, стесняться, господа…» // Театральная жизнь. 1995. № 10. С. 26–28.

16. Сенека Л. А. Медея // Трагедии. Москва : Искусство. 1991. С. 5–42.

17. Соловьева И. Медея // Николай Павлович Охлопков: Статьи. Воспоминания / сост. Е. И. Зотова, Т. А. Лукина. Москва : ВТО, 1986. С. 302–306.

18. Спицын Е. Ю. Брежневская партия. Советская держава в 1964–1985 годах. Москва : Концептуал, 2021. 784 с.

19. Стругацкие А. и Б. Хищные вещи века. URL: https://www.litres.ru/arkadiy-i-boris-strugackie/hischnye-veschi-veka-23467274/chitat-onlayn/ (дата обращения: 20.06.2023).

20. Тютелова Л. Г. Традиции А. П. Чехова в современной русской драматургии: «Новая волна». Самара, 1995. 236 с.

21. Шах-Азизова Т.К. Шестидесятые годы // История русского советского драматического театра. Учеб. пособие для студентов театр. Вузов и ин-тов культуры. В 2 кн. Кн. 2. 1945–1980-е годы / К. Л. Рудницкий, А. М. Смелянский, М. Н. Строева и др.; под общ. ред. Ю. А. Дмитриева. Москва : Просвещение, 1987. С. 79–135.

22. Шлейермахер Ф. Герменевтика. Санкт-Петербург: Европейский дом, 2004. 242 с.

Reference list

1. Artemov E. T. Po stalinskim lekalam: jekonomicheskaja teorija kommunisticheskogo stroitel'stva v programmnyh ustanovkah hrushhevskogo rukovodstva = According to Stalinist patterns: the economic theory of communist construction in the programme ideas of the Khrushchev leadership / E. T. Artemov, E. G. Vodichev // Idei i idealy. 2021. T. 13. № 4, chast' 2. S. 324–347. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/po-stalinskim-lekalam-ekonomicheskaya-strategiya-kommunisticheskogo-stroitelstva-v-programmnyh-ustanovkah-hruschevskogo-rukovodstva/viewer (data obrashhenija: 21.06 2023).

2. Bagdasarjan O. Ju. Teoreticheskie podhody k izucheniju vtorichnyh tekstov = Theoretical approaches to studying secondary texts // Filologicheskij klass. 2014. № 1 (35). S. 130–139.

3. Bahtin M. M. Jestetika slovesnogo tvorchestva = Aesthetics of verbal creativity. Moskva: Iskusstvo, 1979. 423 s.

4. Gadamer G.-G. Aktual'nost' prekrasnogo = The relevance of the beautiful. Moskva : Iskusstvo, 1991. 368 s.

5. Gromova M. Mir sovremennoj dramy = The world of modern drama // Dramaturgija vtoroj poloviny XX veka. Moskva : Drofa, 2006. S. 5–23.

6. Evripid. Medeja = Medea // Antichnaja literatura. Grecija. Antologija. Ch.1 / sost. N. A. Fedorov, V. I. Miroshenkova. Moskva : Vysshaja shkola, 1989. S. 363–414.

7. Karpova T. N. Zhenskaja dramaturgija perioda zastoja v aspekte gendernogo dialoga = Women's drama of the period of stagnation in the aspect of gender dialogue // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. Tambov : Gramota, 2016. № 5 (67). S. 99–103.

8. Karpova T. N. Zhenskaja dramaturgija: problema klassifikacii tvorchestva = Female dramaturgy: the problem of creativity classification // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. Tambov : Gramota, 2014. № 5. Ch. 1. S. 98–103.

9. Karpova T. N. P'esa L. Razumovskoj «Dorogaja Elena Sergeevna»: ot zamysla k voploshheniju = Play by L. Razumovskaya «Dear Elena Sergeevna»: from a plan to the embodiment // Chelovek v informacionnom

prostranstve : sbornik nauchnyh trudov / pod obshh. red. N. V. Anis'kinoj. Jaroslavl' : JaGPU, 2014. S. 140–146.

10. Ljubimov B. Perehodnyj vozrast = Awkward age // Sovremennaja dramaturgija. 1982. № 4. S. 217–227.

11. Maksimova V. A. Semidesjatye gody = Seventies // Istorija russkogo sovetskogo dramaticheskogo teatra. Ucheb. posobie dlja studentov teatr. vuzov i in-tov kul'tury. V 2 kn. Kn. 2. 1945–1980-e gody / K. L. Rudnickij, A. M. Smeljanskij, M. N. Stroeva i dr.; pod obshh. red. Ju. A. Dmitrieva. Moskva : Prosveshhenie, 1987. S. 136–203.

12. Moral'nyj kodeks stroitelja kommunizma = Moral code of the builder of Communism. URL: https://royallib.com/read/neizv/moralniy_kodeks_stroitelya_kommunizma.html#0 (data obrashhenija: 21.06.2023).

13. Razumovskaja L. N. «V centre Tvorec i ego zakony» = «In the Center, the Creator and His Laws» // Sovremennaja dramaturgija. 2002. № 1. S. 169–173.

14. Razumovskaja L. N. Medeja = Medea // Razumovskaja L. N. Sad bez zemli: P'esy 1980-h godov / vstup. st. E. Alekseevoj. Sankt-Peterburg, 2004. S. 207–250.

15. Razumovskaja L. N. «Nado, vse-taki, stesnjat'sja, gospoda…» = «It is necessary, after all, to be shy, gentlemen...» // Teatral'naja zhizn'. 1995. № 10. S. 26–28.

16. Seneka L. A. Medeja = Medea // Tragedii. Moskva : Iskusstvo. 1991. S. 5–42.

17. Solov'eva I. Medeja = Medea // Nikolaj Pavlovich Ohlopkov: Stat'i. Vospominanija / sost. E. I. Zotova, T. A. Lukina. Moskva : VTO, 1986. S. 302–306.

18. Spicyn E. Ju. Brezhnevskaja partija. Sovetskaja derzhava v 1964–1985 godah = Brezhnev Party. Soviet power in 1964–1985. Moskva : Konceptual, 2021. 784 s.

19. Strugackie A. i B. Hishhnye veshhi veka = Predatory things of the century. URL: https://www.litres.ru/arkadiy-i-boris-strugackie/hischnye-veschi-veka-23467274/chitat-onlayn/ (data obrashhenija: 20.06.2023).

20. Tjutelova L. G. Tradicii A. P. Chehova v sovremennoj russkoj dramaturgii: «Novaja volna». = A. P. Chekhov's traditions in modern Russian dramatic art: «New wave». Samara, 1995. 236 s.

21. Shah-Azizova T.K. Shestidesjatye gody = Sixties // Istorija russkogo sovetskogo dramaticheskogo teatra. Ucheb. posobie dlja studentov teatr. Vuzov i in-tov kul'tury. V 2 kn. Kn. 2. 1945–1980-e gody / K. L. Rudnickij, A. M. Smeljanskij, M. N. Stroeva i dr.; pod obshh. red. Ju. A. Dmitrieva. Moskva : Prosveshhenie, 1987. S. 79–135.

22. Shlejermaher F. Germenevtika = Hermeneutics.Sankt-Peterburg: Evropejskij dom, 2004. 242 s.

Статья поступила в редакцию 29.09.2023; одобрена после рецензирования 22.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 29.09.2023; approved after reviewing 22.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Научная статья
УДК 7-07
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_223
EDN: XZCWXD

Возвращение «оперного» Рахманинова (в год 150-летия композитора)

Наталья Ивановна Лесакова
Кандидат культурологии, доцент кафедры общих гуманитарных наук и театроведения, Ярославский государственный театральный институт им. Ф. Шишигина. 150000, г. Ярославль, ул. Первомайская, 43
mednata69@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-5274-6870

Аннотация. В 2023 году весь музыкальный мир отмечает 150-летний юбилей великого русского композитора Сергея Васильевича Рахманинова. В России юбилейный год Указом Президента объявлен годом Рахманинова. В репертуаре всех оркестров мира значатся симфонические произведения композитора; фортепианные, хоровые и камерно-вокальные шедевры звучат во всех концертных залах. Однако в афишах музыкальных театров его оперные опусы встречаются довольно редко. В статье коротко анализируется оперное творчество Рахманинова: одноактные оперы «Алеко» (1893), «Скупой рыцарь» (1904), «Франческа да Римини» (1906), а также говорится о незаконченной опере «Монна Ванна». Автор раскрывает значимость этих произведений для мирового музыкального театра, а также опровергает их «второсортность» по отношению к более известной части творческого наследия композитора. Именно опера («Алеко»), являвшаяся дипломной работой молодого композитора, стала не только первым успехом, но и стимулом для дальнейшей композиторской деятельности Рахманинова, именно в ней сложился весь дальнейший индивидуальный, уникальный стиль композитора. На протяжении десятилетий композитора не отпускал замысел создания сочинений в этом жанре, Рахманинов напряженно искал сюжет для своих новых опер. Оперы «Скупой рыцарь» и «Франческа да Римини» писались практически одновременно и были исполнены под управлением композитора в один вечер. К сожалению, новые оперы озадачили и публику и критику, так как слишком ново, необычно прозвучали произведения, и после нескольких постановок они перестали исполняться на долгие годы. В XXI веке оперное творчество Рахманинова вызывает интерес музыкально-театральных площадок не только в России, но и на Западе. Все чаще на одном музыкальном вечере исполняются два или три произведения композитора в оперном жанре. Постановщики выделяют в операх Рахманинова вечные философские и этические смыслы, сегодняшний слушатель оказался более подготовленным для восприятия прекрасной музыки композитора. Отдельная часть статьи посвящена такому важнейшему виду деятельности в музыкальном театре, как дирижирование: вклад, который внес Рахманинов в качестве дирижера–новатора в оперном театре трудно переоценить.

Ключевые слова: С. В. Рахманинов; 150-летний юбилей Рахманинова; музыкальный театр; композитор; дирижер; опера; «Алеко»; «Скупой рыцарь»; «Франческа да Римини»; «Монна Ванна»; оперная постановка

Для цитирования: Лесакова Н. И. Возвращение «оперного» Рахманинова (в год 150-летия композитора) // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 223-231. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_223. https://elibrary.ru/XZCWXD

Original article

The return of Rachmaninov's «opera» (in the year of the composer's 150-th anniversary)

Natalia I. Lesakova
Candidate of culturology, associate professor of department of general humanities and theater studies, Yaroslavl state theater institute named after F. Shishigin. 150000, Yaroslavl, Pervomaiskaya st., 43
mednata69@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-5274-6870

Abstract. In 2023, the entire musical world celebrates the 150-th anniversary of the great Russian composer Sergei Vasilyevich Rachmaninov. In Russia, the jubilee year was declared the year of Rachmaninov by Presidential Decree. The repertoire of all orchestras of the world includes symphonic works by the composer, piano, choral and chamber-vocal masterpieces are heard in all concert halls. The article briefly analyzes Rachmaninov's operatic work: the one-act operas «Aleko», «The Miserly Knight», «Francesca da Rimini», and also talks about the unfinished opera «Monna

© Лесакова Н. И., 2023

Vanna». The author reveals the significance of these works for the world musical theater, and also refutes their «second-rate» in relation to the more famous part of the composer's creative heritage. It was the opera («Aleko»), which was the diploma work of the young composer, that was not only the first success, but also became an incentive for Rachmaninov's further compositional activity, it was in it that the whole further individual, unique style of the composer developed. For decades, the composer did not let go the idea of creating compositions in this genre, Rachmaninov was intensely looking for a plot for his new operas. The operas «The Miserly Knight» and «Francesca da Rimini» were written almost simultaneously and were performed under the direction of the composer in one evening. Unfortunately, the new operas puzzled both the public and critics, because the works sounded too new and unusual and after several productions they stopped being performed. In the XXI century, Rachmaninov's operatic work arouses the interest of musical and theatrical venues not only in Russia, but also in the West. Increasingly, two or three works of the composer in the opera genre are performed in one evening. The directors highlight eternal philosophical and ethical issues in Rachmaninov's operas, talking about love, happiness, and the tragedy of existence, today's listener turned out to be more prepared for the perception of the composer's beautiful music and for musical theater. A separate part of the article is devoted to such an important type of activity in the musical theater as conducting: the contribution that Rachmaninov made as an innovative conductor in the opera theater is difficult to overestimate.

Key words: S. V. Rachmaninov; Rachmaninov's 150-th anniversary; musical theater; composer; conductor; opera; «Aleko»; «The Miserly Knight»; «Francesca da Rimini»; «Monna Vanna»; one-act opera; opera production; theater

For citation: Lesakova N. I. The return of Rachmaninov's «opera» (in the year of the composer's 150-th anniversary) *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2023; (6): 223-231. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_223. https://elibrary.ru/XZCWXD

Введение

2023 год Указом президента объявлен годом Рахманинова, композитора, ставшего символом русской музыки во всем мире. Нет ни одного оркестра, в чьем репертуаре не значились бы симфонические произведения композитора; фортепианные, вокальные и хоровые шедевры Рахманинова звучат во всех залах мира. Однако, музыкально-сценические сочинения не только в околомузыкальных кругах, но и в отечественном музыковедении, традиционно не относят к лучшим образцам искусства в этом жанре, подчеркивая и то, что они качественно уступают фортепианным, симфоническим и вокальным произведениям композитора.

И действительно, творческое наследие композитора включает всего лишь три законченные музыкально-сценические произведения для театра: оперы «Алеко», «Скупой рыцарь» и «Франческа да Римини». Показать их важное значение в истории не только русского, но и мирового музыкального театра, а также серьезное влияние опыта работы в этом жанре на все остальное творчество композитора, – в этом заключается ***цель работы***. Долгие годы Рахманинов искал свой путь, вновь и вновь обращаясь к оперным замыслам.

Ссылаясь на авторитетных музыковедов (И. Гивенталь, Т. Ливанову и др.), подчеркнем, что именно успех первой оперы («Алеко», 1893) стал стимулом к дальнейшей композиторской деятельности Сергея Рахманинова, выпускника консерватории. Но известно, что и в ранние годы обучения (1888 год) в Московской консерватории он обращался к оперным сюжетам и приступал к осуществлению замыслов по написанию опер. Результатом стали вокальные произведения, сохранившиеся в черновых набросках: монологи Бориса и Пимена, монолог Арбенина, сцена Клода Фролло. В этих «пробах пера» уже «слышны характерные рахманиновские патетические интонации» [Барабанов, 2008]. ***Актуальность*** избранной темы в юбилейный год не вызывает сомнения.

Методы исследования

Основной метод – искусствоведческая аналитическая рефлексия относительно предмета исследования. Для достижения целей исследования использовались элементы реконструкции спектакля, анализа музыкальных форм, систематизация.

Результаты исследования

1. Оперы Рахманинова: исторический ракурс.

Одноактная опера «Алеко» (1893), являющаяся выпускной работой молодого музыканта, определила весь дальнейший творческий путь Рахманинова. Произведение получило самый высокий балл (с тремя плюсами от П. И. Чайковского) и первым получило широкое общественное признание. История написания дипломной

работы давно стала художественным сюжетом, и для этого есть все основания, настолько увлеченно принялся студент за написание оперы. «На оперу дали только месяц. Едва получив либретто (либреттистом выступил В. И. Немирович-Данченко), Рахманинов бросился домой: не терять ни минуты! Пушкинские стихи сами собой ложились на музыку. Казалось, только открыть крышку инструмента – и половина оперы уже готова <...> Такой окрыленности раньше не испытывал» [Федякин, 2014, с. 14]. Скорость, с которой Рахманинов создал оперу, была настолько феноменальная, что высочайшая комиссия, состоявшая из профессоров, известнейших музыкантов, сначала смотрели на выпускника (и его партитуру) с недоверием, которое во время исполнения на рояле самим композитором сменилось на покачивание голов, сдержанный шум и крайнее удивление. Выпускник получит Большую золотую медаль; следом же Альтани, дирижер Большого театра, затеет разговор о постановке оперы, не было сомнений, что опера превосходила уровень талантливого, но ученического труда.

Начались репетиции «Алеко», Рахманинов «был на седьмом небе». В день премьеры (27 апреля 1893 года) произведение начинающего композитора звучало рядом со сценами из опер Глинки и Чайковского! Современники уверяли, что П. И. Чайковский аплодировал «Алеко» с таким усердием, что едва не выпал из директорской ложи. Постановки оперы в Москве, а вскоре в Киеве, принесли вчерашнему выпускнику большой успех и репутацию одареннейшего молодого композитора. Критика единодушно восхваляла автора: были отмечены замечательный мелодический дар, верное понятие о человеческом голосе, чувство сцены. Дипломная работа стала не только заметным явлением в музыкально-театральной жизни России начала 90-х годов, но и уже с премьеры вошла в историю мирового музыкального театра, оказавшись в одном ряду с операми признанных мастеров.

Как уже было сказано выше, оперу Рахманинов закончил за необычайно короткий срок – всего за семнадцать дней. Однако в этом произведении сложился целый ряд основных принципов формирующегося неповторимого стиля композитора. Эти принципы сохранятся в его манере на протяжении всего творческого периода. «Здесь в полной мере открылась его способность передавать искренность и взволнованность человеческого чувства, захватывающая эмоциональная сила его музыки; <...> в этой опере во всем великолепии раскрылся его мелодический дар» [Демченко]. Мелодию, как истинный продолжатель традиций русского искусства, сам композитор называл основой всей музыки, Каватина Алеко, которую называют последней великой арией в истории русской музыки, с первых звуков пленяет широтой мелодического потока и красотой распева, «это те достоинства, которые стали для Рахманинова постоянными» [Демченко]. Но также в первой опере в полной мере сложился и богатейший, сразу узнаваемый, гармонический язык композитора и превосходно разработанная фактура сопровождения.

Несмотря на камерность «Алеко», лирико-психологическое произведение отличается напряженным драматическим действием. Либретто Немировича-Данченко подчеркивает основной конфликт поэмы Пушкина – столкновение вольного духа цыган с гордостью одинокого Алеко. «Сама по себе поэма Пушкина представляла собой чрезвычайный материал для театрализации» [Келдыш, 1978, с. 546–556], поэтому либреттист крайне бережно отнесся к авторскому тексту, сделав купюры, необходимые для трансформации поэмы в жанр одноактной оперы. Несомненные достоинства либретто (в котором в максимальной степени сохранены пушкинские стихи) помогли композитору уделить основное внимание именно характеристике душевных метаний главного героя.

Однако необходимо отметить и превосходные жанровые сцены, которые вовсе не являются лишь фоном для развертывания драматической фабулы; хоровые и оркестровые фрагменты романтически изображают быт и нравы свободолюбивых цыган, отвергающих лживые условия.

Безусловно в опере молодого композитора явно заметно влияние его учителей, великих оперных русских композиторов – П. Чайковского, А. Бородина и Н. Римского-Корсакова, но уже в первом своем музыкально-сценическом произведении Рахманинов проявился как автор с ярко выраженным собственным, уникальным творческим почерком.

Почти невероятно, но уже после премьеры Чайковский договорился с дирекцией Большого театра о включении оперы в постоянный репертуар. Петр Ильич планировал давать «Алеко» в одном вечере с его «Иолантой». Трагическая скоропостижная смерть Чайковского не позво-

лила реализоваться этим планам, и «Алеко» прозвучит в Большом театре спустя двенадцать (в других источниках – одиннадцать) лет. Дирижировать будет сам автор.

Интернет–источники объявляют оперу «Алеко» четырнадцатой в ряду самых популярных русских опер: каждый сезон ее исполняют около восьмидесяти раз, опережая по числу постановок такие оперы, как «Снегурочка» Н. Римского-Корсакова, «Мазепа» П. Чайковского и «Руслан и Людмила» М. Глинки. Самые легендарные постановки: спектакль 1899 года, приуроченный к столетию А. Пушкина (главную роль исполнял Ф. Шаляпин, загримированный под автора поэмы; Таврический дворец Санкт-Петербурга) и постановка 1926 года в Москве под руководством В. Немировича-Данченко в его театре.

Далее необходимо осветить важнейшую работу композитора в области музыкального театра, связанную с его деятельностью оперного дирижера. Абсолютно бесспорен тот факт, что С. Рахманинов являлся не только великим композитором и пианистом, но и выдающимся дирижером. Деятельность Рахманинова как капельмейстера делится на два непродолжительных периода в конце XIX и начале XX веков. Театральная карьера началась в 1897 году, именно тогда он занял пост второго дирижера в частной опере Мамонтова.

Театр Мамонтова существовал к тому времени уже более десяти лет. Дирижером оперы был Е. Эспозито, итальянский музыкант. Несмотря на полное отсутствие дирижерского опыта у новоявленного дирижера, Эспозито, в силу своего опыта и чутья, довольно скоро увидел незаурядность Рахманинова в этом роде театрально-музыкальной деятельности. Чтобы закрыть путь к дирижерскому пульту молодому сопернику, Эспозито предлагает Рахманинову сложнейшую для управления оперу М. Глинки «Жизнь за царя». Была назначена всего одна репетиция. Закономерным результатом стал срыв: Рахманинов пытался освободить оперу от привычных штампов в ее исполнении, но при этом даже не знал, что надо показывать вступление певцам.

Но Мамонтов верил в талант композитора, и Рахманинов начинает репетировать оперу К. Сен-Санса «Самсон и Далила». Далее последовали «Русалка» А. Даргомыжского, «Кармен» Ж. Бизе, «Орфей» К. Глюка и другие шедевры оперного наследия.

Все постановки молодого капельмейстера прошли с успехом как у публики, так и в прессе. Оставаясь в театре Мамонтова на должности второго дирижера, Рахманинов в кратчайшие сроки прошел свои «дирижерские университеты». В дальнейшем музыкант уверенно управлял любым оперным коллективом, а такие спектакли как «Кармен» Бизе и «Русалка» Даргомыжского стали событиями музыкального театра.

С 1904 по 1906 годы Рахманинов продолжил деятельность дирижера, в этот период он возглавлял оркестр Большого театра. Авторитет музыканта (написавшего к тому времени Второй фортепианный концерт, кантату «Весна» и другие шедевры) теперь был огромен, что позволило внести в театр новации. Мало кому известно сегодня, но именно Рахманинов расположил (вопреки мнению и желанию музыкантов оркестра и прежнего дирижера) дирижерский пульт на то место, где он находится сегодня. Кроме того, им была изменена рассадка музыкантов в оркестре для лучшей акустики.

Однако самым поразительным было умение Рахманинова проникнуть в глубинный замысел автора, в точность жанровой основы той или иной оперы, а также грамотное выстраивание драматургии.

И совсем необычными, новыми в театре стали так называемые отдельные уроки для солистов, на которых Рахманинов так прорабатывал вокальные партии, что на общих репетициях все внимание уделялось оркестровой и хоровой работе.

Таким образом оперы, давно превратившиеся в декоративное представление, в вереницу эффектных номеров, стали настоящими музыкальными драмами с ясной формой и выстроенной драматургией.

В январе 1906 года под управлением Рахманинова в Большом театре были впервые исполнены его одноактные оперы – «Скупой рыцарь» и «Франческа да Римини». Премьера прошла с большим успехом. Однако после четырех представлений собственных музыкально-сценических произведений композитор-дирижер покинул Большой театр. Работа капельмейстером занимала колоссальное количество времени, на композиторскую деятельность совсем не оставалось сил. Несмотря на теплый прием новых одноактных опер Рахманинова, они перестали входить в репертуар театра более чем на шесть лет. Далее их ждала судьба еще более незавидная: оперу по

Данте не исполнили ни разу до 40-х годов, оперу по трагедии Пушкина – до 70-х годов XX века. Новые оперы озадачили и публику, и критику, слишком ново, необычно прозвучали произведения.

1906–1907 годы ознаменовались активными оперными замыслами Рахманинова: «Саламбо» (по Флоберу), «Монна Ванна» (по Метерлинку), а также «Черный монах» (по Чехову), «Бэлла» (по Лермонтову). Очевидно, что композитор энергично искал сюжеты для своих новых произведений для музыкального театра. К сожалению, ни один из замыслов не был реализован. В этом ряду более всех повезло проекту по пьесе Метерлинка: был написан первый акт оперы в клавире. Но далее работа была отложена, скорей всего, главной причиной этого стала юридическая проблема, касающаяся договора с автором драмы; дело в том, что Метерлинк уже подписал контракт с одним из западных композиторов на создание оперы, по этому документу опера, написанная Рахманиновым, могла ставиться только в России.

Более Рахманинов в своем творчестве к жанру оперы не обращался.

2. Оперы Рахманинова в зеркале постановок.

Негласно считается, что три законченные оперы Рахманинова имеют отличную репутацию, но не очень счастливую судьбу. Как представлено сегодня оперное наследие композитора на различных сценах? Действительно ли следует относить Рахманинова лишь к инструментальным и камерно-вокальным композиторам?

Как уже было замечено выше, опера «Алеко» Рахманинова принадлежит к наиболее часто исполняемым музыкально-сценическим произведениям в России, оставляя позади, например, «Снегурочку» Римского-Корсакова.

Одну из первых постановок (после нескольких прижизненных) «Скупого рыцаря» Рахманинова в 1943 году в Нижегородском (Горьковском) театре оперы и балета осуществил Б. Покровский. В 1958 году опера была поставлена и записана Центральной студией телевидения СССР (дирижер В. Небольский). В 1966 году опера исполнялась под управлением Г. Рождественского. В 1993 году она прошла на сцене Большого театра (дирижер А. Чистяков). Известны также зарубежные постановки: Гетеборгским симфоническим оркестром (1996 год, дирижер Н. Ярви), Лондонским филармоническим оркестром (2004 год, дирижер В. Юровский), оркестром BBC Philharmonic (2009 год, дирижер Д. Носеда).

«Франческа да Римини» Рахманинова также редко появлялась на афишах музыкальных театров. Причиной, по мнению представителей музыкально-сценического мира, является неудачное либретто М. Чайковского. Опера исполнялась в Большом театре в 1973 году (дирижер М. Эрмлер, роли исполняли Г. Вишневская, Е. Нестеренко, А. Масленников), в 1992 году (дирижер А. Чистяков), а также хором и оркестром Гетеборгской оперы в 1996 году (дирижер Н. Ярви). В 2013 году Метрополитен опера возобновила свою прежнюю постановку 1986 года (дирижер М. Армильято). Немного чаще опера ставилась в концертном исполнении (2013 год, Большой театр – ММДМ, дирижер В. Синайский). В 2008 году также было объявлено концертное исполнение «Скупого рыцаря» и «Франчески да Римини» в Германии на Шлезвиг-Гольштейнском музыкальном фестивале. В этом же году оперы «Алеко» и «Франческа да Римини» прозвучали со сцены театра Сан-Карло в Лиссабоне.

В 1998 году в Большом зале консерватории им. П. И. Чайковского состоялось концертное исполнение первого акта незаконченной оперы «Монна Ванна» (дирижер А. Ведерников), в 2008 – в Камерном зале Петербургской консерватории. В 2019 опыт был повторен в Пермском театре оперы и балета (дирижер В. Платонов). Интересно, что мировая премьера этого раритета состоялась в 1984 году в Нью-Йорке (благодаря оркестровке И. Букетова).

2015 год ознаменовался интересом к оперному творчеству Рахманинова сразу на двух европейских музыкальных площадках. В Национальной опере Лотарингии прошла премьера опер «Алеко» и «Франческа да Римини», поставленных в один вечер (режиссер С. Пуркарет, дирижер Р. Кальдерон). Режиссер объединил две оперы в один спектакль, использовав единую основу сценографии, тождественность костюмов и общие анимационные персонажи (медведь, карлица, гимнаст на ходулях). Критика единодушно отмечала, что постановка больше всего напоминала цирковое шоу и меньше всего следовала трагическому замыслу автора самой оперы. Но несмотря на столь серьезные постановочные («режоперские») отклонения, публика встретила исполнителей и постановщиков овациями, а сама

премьера стала важным событием музыкальной жизни Европы.

Спустя четыре месяца в бельгийском Théâtre de la Monnaie состоялось событие еще более масштабное – премьерный «Триптих Рахманинова», включивший все законченные оперы композитора. Проект «Рахманинов. Тройка» (режиссер К. Дельхольм) по сути стал тремя инсталляциями на тему Рахманинова и знакомил западного слушателя с малоизвестным композитором – оперным Рахманиновым. Дирижировал триптихом М. Татарников, на главные роли были приглашены (как и в Лотарингской опере) в основном солисты из России. «Не секрет, что в инсталляции визуальное воплощение, красота, причудливость, оригинальность или провокативность подачи идеи, как правило, затмевают или заменяют саму идею. Так вышло из с первой постановкой триптиха», – отмечает М. Усеинова, побывавшая на спектакле [Усенинова, 2023]. «Вырезав» драматургию, авторы постановки не смогли создать и высокохудожественную картинку к действу. Но как в случае с диптихом в Лотарингии, этот проект стал поводом для расширения представлений слушателей о мире музыки Рахманинова. Для создателей же от искусства «Триптих», возможно, станет поводом для новых концепций, идей сочетания содержания классических произведений с современными формами изобразительного искусства.

В России в 2016 году И. Скворцова (декан научно-композиторского факультета, заведующая кафедрой истории русской музыки, профессор МГК) стала автором проекта «Возрождение русской оперной классики», который предполагал исполнение незаслуженно забытых русских опер. В дни подготовки к 150-летнему юбилею С. Рахманинова важнейшее место в этом проекте заняло исполнение оперы «Скупой рыцарь» (дирижер Ф. Коробов). И зрители, и критика единодушно отметили не только прекрасное исполнение оперы, но и наиболее полное воплощение всех граней рахманиновского текста. Отмечено вдумчивое прочтение всех вокальных партий, мощное, но при этом дифференцированное звучание оркестра, необходимое для озвучивания новаторской оперы–драмы [Долинская, 2023]. Оркестр, по традиции музыкальной концепции Рахманинова, здесь стал едва ли не главным героем драмы, а трактовка Ф. Колобова была несомненной удачей постановки. «Прочтение труднейшей партитуры поражало кажущейся легкостью, а звучание Камерного оркестра – балансом оркестровых партий» [Долинская, 2023], именно так в начале XX века управлял оперными постановками сам композитор. Опера «Скупой рыцарь», как уже отмечалось нами выше, – редкое наименование на театральных афишах: сложность вокальных партий в сочетании с плотной фактурой оркестровой партитуры, ведущей драматическую линию, предполагает самый высокий уровень музыкальных исполнителей. В случае с данной постановкой все сошлось. Интересным и органичным стало и сценографическое решение: атмосферу Средневековья создавал видеоряд, такой прием не только не мешал слушателям сосредоточиться на звучании прекрасной музыки, но, «напротив, украсил вдохновенный “концертный театр”» [Долинская, 2023].

150-летие великого русского композитора будет праздноваться весь год, размах географии и мероприятий широк, в отличие от скромности чествования в год столетия композитора (в 1973 году – эпоху социализма – над именем музыканта еще довлело клеймо «невозвращенца»).

В Санкт-Петербурге программа юбилейного года отличается невероятной насыщенностью: выставки, конференции, концерты, фестивали, премьера фильма «Рахманинов. Адреса судьбы», марафоны – Торжественное открытие состоялось в январе в Мариинском театре. Несмотря на то, что в афишах этого театра ни одной оперы Рахманинова не значилось, к юбилею В. Гергиев подготовил первую, дипломную, оперу композитора – «Алеко». Критика выделила превосходно романтическое звучание оркестра, что неудивительно, однако, в отношении вокалистов были высказаны некоторые замечания.

Этой же оперой открыл юбилейный гала-концерт ГАБТ. Небезынтересен факт, что первый раз опера звучала на этой сцене ровно 130 лет назад. Если опера под управлением главного капельмейстера И. Альтани была решена в традициях большого стиля (массивные красочные декорации, живописный задник, пестрые костюмы), то постановка настоящего времени была представлена в концертном исполнении. Дирижер А. Верещагин «по завету Рахманинова играл не себя, но автора» [Иванова, 2023].

Этой же постановкой Большого театра открылся фестиваль под открытым небом «Лето. Музыка. Музей» в Истре, который, безусловно, в этом году был посвящен С. Рахманинову.

Два вечера были посвящены операм Рахманинова на Крещенском фестивале в «Новой опере», исполнялись не только известная триада, но и редчайше исполняемая неоконченная «Монна Ванна». Все произведения были представлены в концертном исполнении и получили высокую оценку рецензентов. Отмечены великолепно звучащие голоса практически всех вокалистов, в том числе приглашенных (особо выделили А. Зеленкова, артиста НОВАТа, не только блестяще справившегося со сложнейшей партией, но и убедительно создавшего полноценный актерский образ), ювелирную работу дирижеров (Е. Самойлов, А. Торбеев, Д. Волосников, А. Самоилэ), выполнивших все задачи композитора. Возможным просчетом оказалось то, что режиссер разместил оркестр не в оркестровой яме, а на сцене, тем самым, оркестр заглушал солистов и давал слишком громкое звучание в небольшой зал театра.

Регионы также не остались безучастны к празднованию года Рахманинова. В Астраханском театре оперы и балета были поставлены две «пушкинские оперы композитора» – «Алеко» и «Скупой рыцарь». В отличие от столичных концертных постановок режиссеры театра Астрахани (А. Смирнов и С. Морозов) показали оперы в традиционном исполнении. Обе оперы были отмечены критикой как интересные и убедительные, но не без некоторых спорных деталей. Впрочем, детали эти относятся не к музыкальной части (работы солистов и дирижера были оценены высоко), а к некоторым несуразностям в декорационном решении (например, бутафорский холм, выдвинутый в «Алеко» на авансцену, создающий неудобства даже солистам, не говоря о танцорах в цыганских сценах, а также совсем не оправданная «возня» Альбера с...мопедом в «Скупом рыцаре», создающая не только неловкость для актера, но и явившаяся причиной явной остановки в драматическом действии) [Астраханский, 2023].

Премьерой оперы «Алеко» в концертном исполнении отметил 150-летие Рахманинова белорусский город Могилев (дирижер С. Лищенко).

В Саратове к юбилейной дате прошла премьера одноактных балетов на музыку Рахманинова. Малоизвестно, но Рахманинов прикоснулся в своем творчестве и к этому жанру музыкального театра; к сожалению, балет «Скифы» (по заказу Большого театра) остался незаконченным, однако музыкальный материал балета композитор использовал впоследствии в «Симфонических танцах».

Заключение

Таким образом, можно отметить, что в год юбилея композитора многие театрально-музыкальные площадки страны проявили должный интерес не только к широко известной части музыкального наследия (фортепианной, симфонической, камерно-вокальной), но и операм, которые до этого обходили стороной. Столь нечастое обращение к оперному творчеству (кроме «Алеко») Рахманинова является следствием, в первую очередь, сложности, новаторства музыкального-драматического материала, которому редко можно найти достойного интерпретатора. Бесспорным же является то, что опера была для композитора одним из наиболее важных жанров, в его биографии выделяется «оперный период» (1903–1907), Рахманинов десятилетиями размышлял над созданием опер. Именно опера «Алеко» стала первым успехом и дала толчок к дальнейшей композиторской деятельности, в этой дипломной работе сложились важнейшие особенности его стиля.

В операх «Скупой рыцарь» и «Франческа да Римини» оперный талант Рахманинова явлен во всей глубине музыкально-драматического новаторства. Оперы продолжают традиции великих русских оперных композиторов, однако творческий стиль композитора уникален. Но и в истории русского музыкального театра, с другой стороны, оперы Рахманинова заняли значительное место, композитор внес огромный вклад в русское оперное искусство. В оперном творчестве автор поднимает философские и этические вопросы, говоря о любви, о счастье. В его операх отразилась трагедийная концепция. Камерность, драматургическая устремленность, важнейшая роль симфонического оркестра, который порой становится одним из «персонажей», точный баланс между драматическим и лирическим началами – таковы основные приемы, ярко характеризующие оперный стиль композитора.

В настоящее время оперное творчество Рахманинова представляет интерес не только для режиссеров-постановщиков музыкальных театров, но и в научно-исследовательской среде, так, в 2011 году прошла защита кандидатской диссертации, посвященной осмыслению оперы «Монна Ванна» (М. И. Алейников «Опера “Монна Ванна” С. В. Рахманинова: история создания,

либретто, музыкальная драматургия»). И, конечно, трудно переоценить тот вклад, который внес Рахманинов в область музыкального театра России в качестве дирижера–новатора.

Библиографический список

1. Алейников М. «Монна Ванна» в контексте оперного творчества С. В. Рахманинова // Вестник Поморского университета. 2007. № 9. С. 124–126.

2. Астраханский М. А Пушкин-то ненастоящий. URL: https://www.classicalmusicnews.ru/reports/pushkin-is-not-real/ (дата обращения: 01.09.2023).

3. Бажанов Н. Д. Рахманинов. Москва : Мол. гвардия, 1966. 351 с.

4. Барабанов Н. Театр Сергея Рахманинова. URL: https://art.1sept.ru/article.php?ID=200801205 (дата обращения: 03.09.2023).

5. Воспоминания о Рахманинове. В 2 т. / Гос. центр. музей муз. культуры им. М. И. Глинки // сост., ред., коммент. и предисл. З. Апетян. 5-е, доп. изд. Москва : Музыка, 1988.

6. Гивенталь И. А. Опера «Алеко» С. Рахманинова. Москва : Музгиз, 1963. 67 с.

7. Гордеева А. Два вечера, посвященные Рахманинову. URL: https://tass.ru/kultura/16860017 (дата обращения: 05.09.2023).

8. Демченко А. Сергей Васильевич Рахманинов: траектория творчества. URL: https://www.musnotes.com/articles/Rachmaninoff/ (дата обращения: 05.09.2023).

9. Долинская Е. Щедрая палитра «Скупого рыцаря». URL: https://muzlifemagazine.ru/shhedraya-palitra-skupogo-rycarya/ (дата обращения: 03.09.2023).

10. Иванова М. Дар Рахманинова: о чем напомнил юбилей композитора. URL: https://iz.ru/1496269/marina-ivanova/dar-rakhmaninova-o-chem-napomnil-iubilei-kompozitora (дата обращения: 01.09.2023).

11. Кандинский А. Оперы С. В. Рахманинова. Москва : Гос. муз. изд, 1960. 46 с.

12. Келдыш Ю. В. Рахманинов Сергей Васильевич // Музыкальная энциклопедия в 6 т. Т. 4. 1973–1982. Москва, С. 546–556.

13. Ляхович А. В. Символика в поздних произведениях Рахманинова : монография. Тамбов : Изд-во Першина Р. В., 2013. 184 с.

14. Матусевич А. Год Рахманинова стартовал в Петербурге. URL: https://dzen.ru/a/Y75zafdeDAEBVzEx (дата обращения: 01.09.2023).

15. Оперные либретто. Т. 1: Русская опера и опера народов СССР. Москва : Музыка, 1978. 591 с.

16. Рахманинов С. В. Воспоминания, записанные Оскаром фон Риземаном. Москва : Издательский дом «Классика-XX1», 2010. 248 с.

17. Рахманинов С. В. Литературное наследие. В 3 т. / сост.-ред., авт. вступ. статьи, коммент., указ. З. А. Апетян. Москва : Сов. композитор, 1978.

18. Соколова О. И. Сергей Васильевич Рахманинов. Москва : Музыка, 1987. 157 с.

19. Усеинова М. Оперы Рахманинова в Ла Монне. URL: https://www.operanews.ru/15080301.html (дата обращения: 01.09.2023).

20. Федякин С. Рахманинов. Москва : Молодая гвардия, 2014. 256 с.

Reference list

1. Alejnikov M. «Monna Vanna» v kontekste opernogo tvorchestva S. V. Rahmaninova = «Monna Vanna» in the context of the opera work of S. V. Rakhmaninov // Vestnik Pomorskogo universiteta. 2007. № 9. S. 124–126.

2. Astrahanskij M. A Pushkin-to nenastojashhij = Pushkin is not real URL: https://www.classicalmusicnews.ru/reports/pushkin-is-not-real/ (data obrashhenija: 01.09.2023).

3. Bazhanov N. D. Rahmaninov = Rakhmaninov. Moskva : Mol. gvardija, 1966. 351 s.

4. Barabanov N. Teatr Sergeja Rahmaninova = Sergei Rakhmaninov Theatre. URL: https://art.1sept.ru/article.php?ID=200801205 (data obrashhenija: 03.09.2023).

5. Vospominanija o Rahmaninove = Memories of Rakhmaninov. V 2 t. / Gos. centr. muzej muz. kul'tury im. M. I. Glinki // sost., red., komment. i predisl. Z. Apetjan. 5-e, dop. izd. Moskva : Muzyka, 1988.

6. Givental' I. A. Opera «Aleko» S. Rahmaninova = Opera «Aleko» by S. Rakhmaninov. Moskva : Muzgiz, 1963. 67 s.

7. Gordeeva A. Dva vechera, posvjashhennye Rahmaninovu = Two nights dedicated to Rakhmaninov. URL: https://tass.ru/kultura/16860017 (data obrashhenija: 05.09.2023).

8. Demchenko A. Sergej Vasil'evich Rahmaninov: traektorija tvorchestva = Sergei Vasilievich Rakhmaninov: trajectory of creativity. URL: https://www.musnotes.com/articles/Rachmaninoff/ (data obrashhenija: 05.09.2023).

9. Dolinskaja E. Shhedraja palitra «Skupogo rycarja» = Generous palette of «The Stingy Knight». URL: https://muzlifemagazine.ru/shhedraya-palitra-skupogo-rycarya/ (data obrashhenija: 03.09.2023).

10. Ivanova M. Dar Rahmaninova: o chem napomnil jubilej kompozitora = The gift of Rakhmaninov: what reminded the anniversary of the composer. URL: https://iz.ru/1496269/marina-ivanova/dar-rakhmaninova-o-chem-napomnil-iubilei-kompozitora (data obrashhenija: 01.09.2023).

11. Kandinskij A. Opery S. V. Rahmaninova = Operas by S. V. Rakhmaninov. Moskva : Gos. muz. izd, 1960. 46 s.

12. Keldysh Ju. V. Rahmaninov Sergej Vasil'evich = Rakhmaninov Sergei Vasilievich // Muzykal'naja jenciklopedija v 6 t. T. 4. 1973–1982. Moskva, S. 546–556.

13. Ljahovich A. V. Simvolika v pozdnih proizvedenijah Rahmaninova = Symbolism in

Rakhmaninov's later works : monografija. Tambov : Izd-vo Pershina R. V., 2013. 184 s.

14. Matusevich A. God Rahmaninova startoval v Peterburge = The year of Rakhmaninov started in St. Petersburg. URL: https://dzen.ru/a/Y75zafdeDAEBVzEx (data obrashhenija: 01.09.2023).

15. Opernye libretto = Opera librettos. T. 1: Russkaja opera i opera narodov SSSR. Moskva : Muzyka, 1978. 591 s.

16. Rahmaninov S. V. Vospominanija, zapisannye Oskarom fon Rizemanom = Memories recorded by Oscar von Riseman. Moskva : Izdatel'skij dom «Klassika-HH1», 2010. 248 s.

17. Rahmaninov S. V. Literaturnoe nasledie = Literary heritage. V 3 t. / sost.-red., avt. vstup. stat'i, komment., ukaz. Z. A. Apetjan. Moskva : Sov. kompozitor, 1978.

18. Sokolova O. I. Sergej Vasil'evich Rahmaninov = Sergei Vasilievich Rakhmaninov Moskva : Muzyka, 1987. 157 s.

19. Useinova M. Opery Rahmaninova v La Monne = Rakhmaninov operas at La Monnaie URL: https://www.operanews.ru/15080301.html (data obrashhenija: 01.09.2023).

20. Fedjakin S. Rahmaninov = Rakhmaninov Moskva : Molodaja gvardija, 2014. 256 s.

Статья поступила в редакцию 28.09.2023; одобрена после рецензирования 25.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 28.09.2023; approved after reviewing 25.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

Научная статья
УДК 008, 130:2, 004.56
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_232
EDN: XANZER

Культурологические аспекты формирования информационной безопасности граждан

Павел Геннадиевич Былевский
Кандидат философских наук, доцент кафедры информационной культуры цифровой трансформации, доцент кафедры международной информационной безопасности, Московский государственный лингвистический университет. 119034, г. Москва, ул. Остоженка, дом 38 стр.1
pr-911@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0453-526X

Аннотация. В статье исследуется проблематика формирования массовой общегражданской культуры информационной безопасности россиян на основе «конверсии» исторически унаследованной совокупности профессиональных знаний, умений и навыков использования компьютерно-телекоммуникационных технологий для государственных нужд. Достижению поставленной цели может способствовать профильное научное осмысление − применение культурологической парадигмы: ценностного подхода, эволюционного и структурно-функционального методов в исследовании особенностей и динамики становления информационной безопасности в России.

В ходе представляемого исследования классифицированы направления обеспечения безопасности согласно видам защищаемых ценностей (в том числе социально-культурных традиций и идентичности), выделены особенности, связанные с компьютерно-телекоммуникационными технологиями и цифровой трансформацией. Культура информационной безопасности подразделена на профессиональную, специализированную (в том числе в области компьютерно-телекоммуникационных технологий) и общегражданскую, массовую.

Важным результатом исследования являются выводы о непродуктивности трансляции шаблонов профессиональной подготовки и недостаточности простой популяризации для формирования и развития массовой общегражданской культуры информационной безопасности. Напротив, предлагается принцип «конверсии», означающий, что формирование каждого из видов культуры информационной безопасности своеобразно, характеризуется различными сочетаниями технических и социокультурных, базовых и вспомогательных факторов, сроков, этапов и возможных методик. Культурологическая парадигма информационной безопасности может применяться для дальнейшей научной, образовательной и практической профильной деятельности, служить методологическим инструментом реализации Концепции формирования и развития культуры информационной безопасности граждан, утверждённой Правительством России 22 декабря 2022 г.

Ключевые слова: культурологическая парадигма; конверсия; методологический инструмент; информационная безопасность; массовая общегражданская культура; «всеобуч»; компьютерно-телекоммуникационные технологии; цифровизация

Для цитирования: Былевский П. Г. Культурологические аспекты формирования информационной безопасности граждан // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 232-239. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_232. https://elibrary.ru/XANZER

© Былевский П. Г., 2023

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Original article

Cultural aspects in forming the culture of citizens' information security

Pavel G. Bylevsky
Candidate of philosophical sciences, associate professor of department of information culture of digital transformation, associate professor of department of international information security, Moscow state linguistic university. 119034, Moscow, Ostozhenka st., 38, building 1
pr-911@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0453-526X

Abstract. The article examines the problems of the formation of a mass civil culture of information security of Russians based on the «conversion» of a historically inherited set of professional knowledge, skills of professional use of computer and telecommunication technologies for state needs. Achieving this goal can be facilitated by a specialized scientific understanding − the development of a cultural paradigm: the application of a value approach, evolutionary and structural-functional methods in the study of the features and dynamics in the formation of information security in Russia.

In the course of the presented research, the directions of ensuring security are classified according to the types of protected values (including socio-cultural traditions and identity), the features associated with computer and telecommunication technologies and digital transformation as their universal application are highlighted. The culture of information security is divided into professional, specialized (including in the field of computer and telecommunication technologies) and general civil, mass.

An important result of the study is the conclusions about the unproductivity of the translation of templates of professional training tools and the insufficiency of simple popularization for the formation and development of a mass general civil culture of information security. On the contrary, the principle of «conversion» is proposed, meaning that the formation of each type of information security culture is peculiar, characterized by various combinations of technical and socio-cultural, basic and auxiliary factors, deadlines, stages and possible methods. The cultural paradigm of information security can be used for further scientific, educational and practical profile activities, serve as a methodological tool for implementing the Concept of formation and development of citizens' information security culture approved by the Government of Russia on December 22, 2022.

Key words: cultural paradigm; information security; mass civil culture; «universal education»; computer and telecommunication technologies; digitalization

For citation: Bylevskiy P. G. Cultural aspects in forming the culture of citizens' information security. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2023; (6):* 232-239. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_232. https://elibrary.ru/XANZER

Введение

Проявившийся в последние годы новый комплекс проблем безопасности использования компьютерно-телекоммуникационных технологий, в том числе специфически гуманитарных, социально-культурных, усилил потребность в формировании и развитии профильной общегражданской культуры [Колин, 2022, с. 29–48], что и привело к принятию 22 декабря 2022 года Правительством России «Концепции формирования и развития культуры информационной безопасности граждан Российской Федерации». Выполнению поставленных задач может служить профильное научное и методологическое осмысление − применение культурологической парадигмы информационной безопасности, включающей технические и гуманитарные аспекты, профессиональное и общегражданское направления.

Решение этой проблемы, недооцениваемой ранее, требует разработки и реализации действенных мер, применения профильной научной и методологической основы [Покуль, 2023, с. 541–542]. Таковой может служить культурологическая парадигма информационной безопасности, системно и динамически представляющая социокультурные особенности, эволюцию и тенденции, структуру и функции деятельности по защите ценностей применительно к современному использованию компьютерно-телекоммуникационных технологий.

Культурологические аспекты защиты ценностей в обеспечении информационной безопасности.

Культурологическая парадигма открывает возможность отразить специфику, особенности общегражданской культуры информационной безопасности, её позиционирование по отноше-

нию к другим смежным видам (профессиональной, специализированной и др.). Культурологический подход способен служить методологическим инструментом более точного определения защищаемых ценностей, а также угроз и рисков, средств и выработки мер преодоления «цифровой беспечности», повышения культуры информационной безопасности применительно к особенностям использования компьютерно-телекоммуникационных технологий в различных сферах, включая массовую, общегражданскую (учитывающую современные особенности массового сознания) [Злотникова, 2020, с. 46–56].

Культурологические аспекты информационной безопасности включают несколько направлений:

− определение защищаемых ценностей, «активов» разного рода: имущества, оборудования, программного обеспечения и данных, компьютерных систем и т.п.);

− защиту собственно социально-культурных ценностей общества и личности,

− массовую и профессиональную, специализированную культуру деятельности обеспечения безопасности, в том числе жизнедеятельности и технической, включая компьютерную.

Культурологическая «аксиология безопасности» (и информационной безопасности) определяет ценности всех видов, подлежащие защите от ущерба с архаических «первобытных» эпох. В ходе исторического развития из «общей безопасности» выделяется собственно социально-культурная безопасность − традиционных ценностей, идентичности и т.п. Далее можно выделить культуру (совокупности знаний, умений, навыков) обеспечения безопасности как всеобщей деятельности, в дальнейшем массовой и профессиональной (по мере расширения и углубления разделения труда, увеличения количества профессий, специализаций). Существует также специфическая техническая культура безопасности − самой техники и технических инструментов обеспечения других видов безопасности. Это направление включает безопасность компьютеров, телекоммуникаций и машинной автоматизации, включая их универсально широкое и повсеместное применение в современной «цифровизации» [Alraja, 2023].

Исторически, эволюционно современная культура информационной безопасности является продолжением и синтетически воплощает несколько предшествующих направлений деятельности, включающих социально-культурные. С точки зрения культурологии главными понятиями безопасности можно признать:

− ценности как объекты защиты;

− потенциальный ущерб: угрозы и риски его осуществления;

− людей, коллективы и институты как объекты и субъекты защиты;

− средства и меры обеспечения безопасности (нормативные, организационные, технические и социокультурные).

− деятельность (процессы) обеспечения безопасности.

Культура обеспечения безопасности (знания, умения и навыки), или защита от возможного ущерба ценностей (природы, имущества, людей, знаний), в минимальном объёме является изначальным неотъемлемым условием существования общества и личности [Голушко, 2022, с. 1483–1495]. Увеличение многообразия и оформление самостоятельных отраслей сопровождается спецификацией безопасности на государственную, общественную, политическую, идеологическую, военную, социальную, культурную, экономическую, финансовую, личной жизни [Liu, 2022] и другие области. По мере развития производительных сил и общественных отношений, разделения труда обеспечение безопасности выделяется в отдельный вид и сферу деятельности, позже в профессии, целые отрасли, межотраслевые спецификации и институты [Закс, 2022, с. 186–195].

Исторически возможны самые разные сочетания сфер, видов деятельности, особенностей культуры обеспечения безопасности. Например, продовольственная безопасность, по-видимому, являлась всеобщей человеческой способностью, а военная − в зависимости от конкретно-исторических особенностей общества могла быть делом всего взрослого населения, «вооружённого народа», но также и немногочисленной профессиональной армии, «преторианской гвардии».

Формирование структурно-функциональных элементов культуры информационной безопасности.

История обеспечения безопасности, рассматриваемая как социально-культурная деятельность, включает такие различные задачи, как защита господствующей идеологии, территориальной целостности и богатств, граждан и социальных общностей, власти и её представителей, предметов культуры, документов и денежных средств. Эволюционную предысторию совре-

менной информационной безопасности представляют несколько направлений деятельности, связанных с защитой ценностей, в том числе собственно социально-культурных (идентичности и др.). Для любого из направлений этой деятельности может быть рассмотрен культурный аспект, на определённом этапе развития достигающий уровня профессиональной культуры.

В политической сфере защищаются такие ценности как власть, государство, право, общественный строй, территория, народонаселение. Экономической защите подлежат продовольственные, энергетические и сырьевые ресурсы, производство, торговля, финансы. В социально-культурной сфере защищаются религия, наука, искусство, мораль и нравственность, обычаи, социальные потребности. Защите в первую очередь подлежит главная ценность – люди и коллективы, организации − носители того или иного вида ценностей. Затем − природные и произведённые человеком средства производства и потребления, в том числе предметы техники и культуры (объекты, документы и др.).

Угрозами ценностям являются природные и общественные катаклизмы, а также деятельность нарушителей, включая злоумышленников, − людей, коллективов, организаций. Для нарушения безопасности защищаемых объектов могут быть использованы технические (инструменты, орудия и материалы), а также социально-культурные средства − нормативные, организационные, знания, умения, навыки и т. д. Рисками нарушения безопасности ценностей выступают различные виды и степени возможного ущерба, вплоть до утраты для прежних владельцев, полного уничтожения.

Эти «извечные» социально-культурные реалии (сочетание расширения перечня и значимости ценностей, сопряжённых угроз и рисков, средств и правил безопасности) проецируются на современное расширяющееся использование компьютерно-телекоммуникационных сетевых технологий практически во всех областях профессиональной [Jaeger, 2020] и бытовой жизнедеятельности. Информационная безопасность выступает защитой человеческих ценностей, в первую очередь, самих людей, а также природных и социально-культурных объектов, процессов и систем от угроз, сопряжённых с преимуществами компьютерно-телекоммуникационных сетевых решений, в том числе в универсальном формате «цифровизации», включая обоюдоострые возможности «виртуализации» [Хренов, 2023, с. 208–217].

Эволюционная динамическая сложность аксиологии защиты ценностей показывает, что для формирования массовой общегражданской, как и профессиональной, специализированной культуры информационной безопасности малоэффективно шаблонное, механическое применение организационных средств, методик и приёмов формирования подобных профессиональных компетенций [Жестовский, 2022, с. 100–107]. Также недостаточно простой популяризации, упрощения и иллюстрирования яркими примерами из повседневной жизни [Van Daalen, 2022]. Чтобы выработать концепцию, комплекс средств и мер, методики и план формирования и повышения такой культуры, необходимо тщательно изучать специфику целевых социальных групп, актуальное состояние применения компьютерно-телекоммуникационных технологий, угроз и инцидентов, учитывать общие и локальные тенденции развития информационной безопасности.

Разработка эффективных мер повышения общегражданской культуры информационной безопасности требует предварительных ответов на ряд вопросов методологического характера, включая следующие:

− каковы структура и функции, основные характеристики и целевые показатели освоения общегражданской культуры информационной безопасности;

− в чём сходства и совпадения, а в чём отличия от других видов подобных профессиональных, специализированных знаний, умений и навыков [Ma, 2022];

− в какой степени применимы для «всеобуча» средства формирования и развития культуры общей безопасности жизни, техники безопасности, в частности использования компьютерного оборудования и телекоммуникаций.

Соотношение и взаимодействие профессиональной и общегражданской культуры информационной безопасности.

Ответы на поставленные вопросы имеют не только теоретическое, но и практическое, прикладное значение: определение того, что для общегражданской аудитории можно напрямую транслировать из профессиональной подготовки специалистов по информационной безопасности, а что нуждается в популяризации, значительной доработке и создании новых обучающих средств. Лучше понять структуру, функции и особенности массовой культуры информационной безопасности помогает анализ сравнительно недавней (1990–2010-е гг.) эволюции создания и при-

менения компьютерно-телекоммуникационных решений, а также сопряженных угроз, рисков и, соответственно, обеспечения безопасности.

Следует учитывать, что основы профессиональной культуры информационной безопасности закладываются при обучении в организациях среднего общего, специального и высшего образования [Казинец, 2022, с. 22–25], а общегражданская культура формируется другими институтами различного профиля (прессой, социальной рекламой, корпоративными правилами обслуживания [Ефимова, 2021] и т. п.). Существует несколько разрозненных направлений обучения, формирования различных видов культуры информационной безопасности. Как для научного осмысления, так для разработки эффективных образовательных методик необходимо изучение тенденций развития этих направлений, выявление закономерностей сближения и взаимодействия.

Наблюдаются различные до противоположности пути формирования культуры информационной безопасности, с одной стороны, общегражданской, с другой стороны, профессиональной, особенно у технических специалистов, тем более в компьютерно-телекоммуникационных технологиях. Профессиональная культура информационной безопасности, в том числе специализированная, формируется при получении среднего специального и высшего образования, в ходе профессиональной деятельности, повышения квалификации. Для профессионалов обеспечения безопасности в различных отраслях существуют те или иные сочетания гуманитарных и технических аспектов [Былевский, 2022, с. 40–45].

Безопасность промышленных и других объектов (в том числе пожарная, радиационная, биологическая и др.), кроме технических требований к оборудованию, помещениям и территориям, обязательно включает технику безопасности, соответствующее обучение сотрудников и контроль соблюдения [Карпов, 2021, с. 68–75]. В государственной безопасности важнейшими являются политический фактор и секретность. В военной сфере сопоставима важность, с одной стороны идеологических, психологических вопросов, с другой стороны − материально-технического оснащения и снабжения, включая компьютерное и компьютеризованное оборудование и средства связи. Для профессионалов, базовой специальностью которых являются компьютерно-телекоммуникационные технологии, первостепенными угрозами выступают атаки нарушителей-«хакеров» с помощью технических средств (вредоносного программного обеспечения, «вирусов»), приводящие к поломкам оборудования, хищениям и порче программного обеспечения и данных [Khando, 2021]. Осознание гуманитарных угроз типа мошенничества совершается в формате «технически» звучащих терминов вроде «социальной инженерии».

Основы общегражданской культуры информационной безопасности закладываются школьными и вузовскими учебными дисциплинами [Алисов, 2021, с. 137–143], базово − информатикой и основами безопасности жизнедеятельности [Магомедов, 2021, с. 58–64], а у массовой взрослой аудитории − прессой, социальной рекламой и повседневным общением, в том числе в социальных сетях, специальным обучением. Правила безопасного использования служат не только элементом пользовательской культуры, умения работать с компьютерными устройствами в сетях, главным образом в интернете, но и «надстройкой» над базовыми, повседневными представлениями об угрозах, рисках и соблюдении безопасности (в отношении мошенничеств, краж, шантажа и др. угроз [Былевский, 2023, с. 46–56]).

«Гуманитарные» угрозы, связанные с компьютерно-телекоммуникационными технологиями, пополняются синхронным анализом больших пользовательских данных − слежкой в режиме реального времени, моделированием «цифровых двойников» окружающего мира [Хренов, 2022, с. 201–210], граждан и социальных групп, автоматизированной дезинформацией, организацией «псевдособытий» [Шапинская, 2021, с. 162–169], манипулированием сознанием, вовлечением в деструктивные сообщества, в экстремистскую, антигосударственную и антиобщественную деятельность. Для обеспечения информационной безопасности сотрудникам технических профилей приходится осваивать социально-культурные аспекты посредством смежных гуманитарных дисциплин: культурологии, а также социологии, психологии, массовых коммуникаций и др., привлекать к совместной работе специалистов из этих областей.

Заключение

Формирование и развитие культуры информационной безопасности граждан («всеобуч») − новое актуальное направление государственной политики России, требующее профильного научного осмысления в культурологии. Под такой

культурой следует понимать совокупность сформированных знаний, умений и навыков безопасного использования компьютерно-телекоммуникационных технологий, высшей универсальной стадией развития и применения которых является современная цифровая трансформация.

«Конверсия» компьютерно-телекоммуникационных технологий и обеспечения их безопасности из военных и других закрытых сфер в массовые сервисы − не односторонний процесс «трансляции». Необходимым сопутствующим встречным процессом является формирование массовой общегражданской культуры информационной безопасности с её специфическими функциями, структурой и особенностями. Использование подходов культурологии (включая ценностный подход) для классификации защищаемых ценностей, эволюционного и структурно-функционального методов, анализа актуальных угроз и практики противодействия инцидентам позволяет специфицировать средства формирования и развития культуры информационной безопасности применительно к социально-культурным особенностям профессий, специализаций, коллективов и индивидов.

Библиографический список

1. Алисов Е. А. Развитие представлений младших школьников об информационной безопасности в процессе формирования информационной культуры / Е. А. Алисов, Д. Ю. Калинченко // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 191. С. 137–143.

2. Былевский П. Г. Культурологическая деконструкция социально-культурных угроз ChatGPT информационной безопасности российских граждан // Философия и культура. 2023. № 8. С. 46–56.

3. Былевский П. Г. Некоторые особенности интеграции инновационных технологий и методик в высшее гуманитарное образование // Инновационные технологии обучения в вузах : сборник статей национальной научно-практической конференции [27–28 апреля 2022 года]. Сочи; Москва : Московский инновационный университет, 2022. С. 40–45.

4. Голушко Т. К. Информационный иммунитет как ключевое понятие информационно-психологической безопасности личности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 6. С. 1483–1495.

5. Ефимова О. В. Развитие культуры безопасности в интеграции с цифровой культурой / О. В. Ефимова, Ю. В. Комарова // Автоматика, связь, информатика. 2021. № 3. С. 14–16.

6. Жестовский А. Г. Культура информационной безопасности морского специалиста и условия ее формирования / А. Г. Жестовский, Д. Я. Околот, И. Д. Рудинский // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. № 1. С. 100–107.

7. Закс Л. А. Институты как социокультурный феномен / Л. А. Закс, Н. А. Стрижкова // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 186–195.

8. Злотникова Т. С. Массовое сознание в философской традиции и в современных интерпретациях / Т. С. Злотникова // Вопросы философии. 2020. № 10. С. 46–56.

9. Казинец В. А. Информационная безопасность как часть цифровой культуры выпускников педагогических университетов / В. А. Казинец, Е. А. Редько // Современное педагогическое образование. 2022. № 5. С. 22–25.

10. Карпов В. В. Педагогические особенности формирования культуры безопасности в процессе подготовки бакалавров техносферной безопасности // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16. № 1. С. 68–75.

11. Колин К. К. О проблеме формирования системы информационного образования в России в условиях цифровой трансформации общества // Знание. Понимание. Умение. 2022. № 2. С. 29–48.

12. Магомедов Р. В. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности учащихся в условиях цифровой трансформации образования / Р. В. Магомедов, И. С. Минбулатова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 15. № 2. С. 58–64.

13. Покуль А. А. Культура информационной безопасности граждан Российской Федерации в условиях цифровизации экономики // Евразийский юридический журнал. 2023. № 6(181). С. 541–542.

14. Хренов Н. А. История медиа как история становления виртуальной реальности: знак в процессах коммуникации и инструмент отчуждения // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 208–217.

15. Хренов Н. А. Человечество в ситуации очередной в истории медиа «мировой революции» // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 201–210.

16. Шапинская Е. Н. Впечатления на продажу: современные тенденции в культуре потребления // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). С. 162–169.

17. Alraja M., Butt U., Abbod M. Information security policies compliance in a global setting: An employee's perspective // Computers & Security. June 2023. Vol. 129. DOI: 10.1016/j.cose.2023.103208.

18. Jaeger L., Eckhardt A., Kroenung J. The role of deterrability for the effect of multi-level sanctions on information security policy compliance: Results of a multigroup analysis // Information & Management. May 2020. Vol. 58. Iss. 3. DOI: 10.1016/j.im.2020.103318.

19. Khando Kh., Gao Sh., Islam S., Salman A. Enhancing employees information security awareness in private and public organisations: A systematic literature review // Computers & Security. July 2021. Volume 106. DOI: 10.1016/j.cose.2021.102267.

20. Liu X. Research on consumers' personal information security and perception based on digital twins and Internet of Things // Sustainable Energy Technologies and Assessments. October 2022. Vol. 53, Part C. DOI: 10.1016/j.seta.2022.102706.

21. Ma X. IS professionals' information security behaviors in Chinese IT organizations for information security protection // Information Processing & Management. January 2022. Vol. 59. Iss. 1. DOI: 10.1016/j.ipm.2021.102744.

22. Van Daalen O. In defense of offense: information security research under the right to science // Computer Law & Security Review. September 2022. Vol. 46. DOI: 10.1016/j.clsr.2022.105706.

Reference list

1. Alisov E. A. Razvitie predstavlenij mladshih shkol'nikov ob informacionnoj bezopasnosti v processe formirovanija informacionnoj kul'tury = Development of ideas of younger students about information security in the process of forming information culture / E. A. Alisov, D. Ju. Kalinchenko // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 2021. T. 26. № 191. S. 137–143.

2. Bylevskij P. G. Kul'turologicheskaja dekonstrukcija social'no-kul'turnyh ugroz ChatGPT informacionnoj bezopasnosti rossijskih grazhdan = Cultural deconstruction of social and cultural threats in ChatGPT information security of Russian citizens // Filosofija i kul'tura. 2023. № 8. S. 46–56.

3. Bylevskij P. G. Nekotorye osobennosti integracii innovacionnyh tehnologij i metodik v vysshee gumanitarnoe obrazovanie = Some features of integrating innovative technologies and techniques into higher humanitarian education // Innovacionnye tehnologii obuchenija v vuzah : sbornik statej nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii [27–28 aprelja 2022 goda]. Sochi; Moskva : Moskovskij innovacionnyj universitet, 2022. S. 40–45.

4. Golushko T. K. Informacionnyj immunitet kak kljuchevoe ponjatie informacionno-psihologicheskoj bezopasnosti lichnosti = Information immunity as a key concept of information and psychological security of the individual // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 2022. T. 27. № 6. S. 1483–1495.

5. Efimova O. V. Razvitie kul'tury bezopasnosti v integracii s cifrovoj kul'turoj = Developing safety culture in integration with digital culture / O. V. Efimova, Ju. V. Komarova // Avtomatika, svjaz', informatika. 2021. № 3. S. 14–16.

6. Zhestovskij A. G. Kul'tura informacionnoj bezopasnosti morskogo specialista i uslovija ee formirovanija = Marine specialist's information security culture and conditions for its formation / A. G. Zhestovskij, D. Ja. Okolot, I. D. Rudinskij // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2022. T. 7. № 1. S. 100–107.

7. Zaks L. A. Instituty kak sociokul'turnyj fenomen = Institutions as a sociocultural phenomenon / L. A. Zaks, N. A. Strizhkova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 4 (127). S. 186–195.

8. Zlotnikova T. S. Massovoe soznanie v filosofskoj tradicii i v sovremennyh interpretacijah = Mass consciousness in the philosophical tradition and in modern interpretations / T. S. Zlotnikova // Voprosy filosofii. 2020. № 10. S. 46–56.

9. Kazinec V. A. Informacionnaja bezopasnost' kak chast' cifrovoj kul'tury vypusknikov pedagogicheskih universitetov = Information security as part of the digital culture of teachers' university graduates / V. A. Kazinec, E. A. Red'ko // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 5. S. 22–25.

10. Karpov V. V. Pedagogicheskie osobennosti formirovanija kul'tury bezopasnosti v processe podgotovki bakalavrov tehnosfernoj bezopasnosti = Pedagogical features of safety culture formation in the process of technosphere safety training of bachelors // Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. T. 16. № 1. S. 68–75.

11. Kolin K. K. O probleme formirovanija sistemy informacionnogo obrazovanija v Rossii v uslovijah cifrovoj transformacii obshhestva = On the problem of forming an information education system in Russia in the context of digital transformation of society // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2022. № 2. S. 29–48.

12. Magomedov R. V. Formirovanie kul'tury bezopasnosti zhiznedejatel'nosti uchashhihsja v uslovijah cifrovoj transformacii obrazovanija = Building a culture of student safety in the context of digital transformation of education / R. V. Magomedov, I. S. Minbulatova // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2021. T. 15. № 2. S. 58–64.

13. Pokul' A. A. Kul'tura informacionnoj bezopasnosti grazhdan Rossijskoj Federacii v uslovijah cifrovizacii jekonomiki = Culture of information security of citizens of the Russian Federation in the context of economy digitalization // Evrazijskij juridicheskij zhurnal. 2023. № 6(181). S. 541–542.

14. Hrenov N. A. Istorija media kak istorija stanovlenija virtual'noj real'nosti: znak v processah kommunikacii i instrument otchuzhdenija = Media history as the story of the formation of virtual reality: a sign in communication processes and a tool for alienating // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. № 1 (130). S. 208–217.

15. Hrenov N. A. Chelovechestvo v situacii ocherednoj v istorii media «mirovoj revoljucii» = Humanity in the situation of the next «world revolution» in the history of media // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 5 (128). S. 201–210.

16. Shapinskaja E. N. Vpechatlenija na prodazhu: sovremennye tendencii v kul'ture potreblenija = Selling

experiences: current trends in consumption culture // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 1 (118). S. 162–169.

17. Alraja M., Butt U., Abbod M. Information security policies compliance in a global setting: An employee's perspective // Computers & Security. June 2023. Vol. 129. DOI: 10.1016/j.cose.2023.103208.

18. Jaeger L., Eckhardt A., Kroenung J. The role of deterrability for the effect of multi-level sanctions on information security policy compliance: Results of a multigroup analysis // Information & Management. May 2020. Vol. 58. Iss. 3. DOI: 10.1016/j.im.2020.103318.

19. Khando Kh., Gao Sh., Islam S., Salman A. Enhancing employees information security awareness in private and public organisations: A systematic literature review // Computers & Security. July 2021. Volume 106. DOI: 10.1016/j.cose.2021.102267.

20. Liu X. Research on consumers' personal information security and perception based on digital twins and Internet of Things // Sustainable Energy Technologies and Assessments. October 2022. Vol. 53, Part C. DOI: 10.1016/j.seta.2022.102706.

21. Ma X. IS professionals' information security behaviors in Chinese IT organizations for information security protection // Information Processing & Management. January 2022. Vol. 59. Iss. 1. DOI: 10.1016/j.ipm.2021.102744.

22. Van Daalen O. In defense of offense: information security research under the right to science // Computer Law & Security Review. September 2022. Vol. 46. DOI: 10.1016/j.clsr.2022.105706.

Статья поступила в редакцию 20.09.2023; одобрена после рецензирования 26.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 20.09.2023; approved after reviewing 26.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

Научная статья
УДК 379.821
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_240
EDN: ZOVXPW

Культурно-просветительская деятельность в современном российском регионе

Артем Игоревич Менсадиров[1], Татьяна Семеновна Злотникова[2]✉
[1]Заведующий сектором социально-культурной деятельности, районный Дом культуры Некрасовского муниципального района Ярославской области. 152260, Ярославская обл., Некрасовское, ул. Пролетарская, 2
[2]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
[1]artemmens@mail.ru, https://orcid.org/0009-0002-6383-9420
[2]cij_yar@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-3481-0127

Аннотация. Общество всегда стремилось к развитию и обогащению культурного опыта, и именно культурно-просветительская деятельность играет ключевую роль в этом процессе. В статье анализируются основные аспекты культурно-просветительской деятельности в современном российском регионе. Исследованы актуальные задачи культурно-просветительской деятельности, направления ее поддержки в Российской Федерации, особенности развития культурно-просветительской деятельности на уровне региона (Ярославской области) и муниципального образования (Некрасовского района). Исследование проводилось с использованием социокультурного и теоретико-культурного методов на основе изучения научных публикаций, статистических данных и экспертного мнения российских ученых. Проанализированы современные формы культурно-просветительской работы с населением, сочетание в них традиций и инноваций, развлекательного и познавательного аспектов, особенности сотрудничества учреждений культуры и общественных некоммерческих организаций, реализации всероссийских и локальных проектов, использования государственных и частных инвестиций в развитии культурных инициатив и многое другое. В статье рассматриваются роль и функции в современной жизни культурно-просветительских учреждений, таких как дома культуры, музеи, сельские клубы, библиотеки и другие культурные центры в современном российском регионе. Рассматриваются некоторые проблемы и вызовы, с которыми сталкиваются учреждения культуры, и актуальные примеры их успешного решения. Особое внимание уделяется вопросам привлечения молодежи к культурно-просветительской деятельности и развитию культурного туризма.

Ключевые слова: культурно-просветительская деятельность; образование; правовое регулирование; культурные инновации; государственно-частное партнерство; фестиваль; выставка; Ярославская область; Некрасовский район

Для цитирования: Менсадиров А. И., Злотникова Т. С. Культурно-просветительская деятельность в современном российском регионе // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 240-250. http://dx.doi.org/10.20323/10.20323/1813-145X_2023_6_135_240. https://elibrary.ru/ZOVXPW

Original article

Cultural and educational activities in modern Russia

Artem I. Mensadirov[1], Tatiyana S. Zlotnikova[2]✉
[1]Head of sector of social and cultural activities, district house of culture, the Nekrasovsky municipal district, the Yaroslavl region. 152260, Yaroslavl region, Nekrasovskoye, st. Proletarskaya, 2
[2]Doctor of art criticism, Honored scientist of the Russian Federation, professor of department of cultuology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[1]artemmens@mail.ru, https://orcid.org/0009-0002-6383-9420
[2]cij_yar@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-3481-0127

Abstract. Our society has always strived to develop and enrich its culture, and cultural and educational activities play a key role in this process. This article analyzes the main aspects of cultural and educational activities in modern

© Менсадиров А. И., Злотникова Т. С., 2023

Russia. At first, the concept of cultural and educational activity and its role in the life of modern Russian society, its legal regulation, the connection between enlightenment and education and the views of modern researchers on the concept of «educational activity» are considered. The article examines the objectives of cultural and educational activities, the ways of its support in Russia, the features of the development of cultural and educational activities at the regional level (Yaroslavl region) and municipal level (Nekrasovsky district). This research uses sociocultural and theoretical-cultural methods based on scientific articles, statistical data and expert opinion of famous Russian scientists. The article also analyzes current forms of work with the population, their combination of traditions and innovations, entertainment and educational aspects, cooperation between cultural institutions and public non-profit organizations, the implementation of all-Russian and local projects, public and private investments in the development of cultural initiatives. The article explores in detail the role and functions of cultural and educational institutions, such as cultural centers, museums, rural clubs, libraries and other cultural centers in the modern Russian region. The article also examines the main problems and challenges faced by cultural institutions and current examples of their successful solutions. Particular attention is paid to the issues of attracting young people to cultural and educational activities and the development of cultural tourism in the region. The results of this research allow us to draw a conclusion about the significance and potential of cultural and educational activities for regional development in modern Russia. Based on this research, proposals were made for the further development of cultural and educational activities at the federal, regional and local level, and the concept of «cultural and educational activities» was formed.

Key words: cultural and educational activities; education; legal regulation; cultural innovation; public-private partnership; festival; exhibition; Yaroslavl region; Nekrasovsky district

For citation: Mensadirov A. I, Zlotnikova T. S. Cultural and educational activities in modern Russia // *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2023*; (6): 240-250. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_240. https://elibrary.ru/ZOVXPW

Введение

Процессы, происходящие в современном российском обществе, определены, с одной стороны, глобальными социально-экономическими и социокультурными вызовами последнего времени, с другой стороны, – изменившейся мировой реальностью. В сложившихся реалиях социальное поведение человека все больше оказывается связанным с культурными факторами, поскольку для любого человека очень важно удовлетворить разнообразные потребности, детерминированные культурным опытом человечества и актуальными культурными практиками. Тем не менее, как считают исследователи, в настоящее время наблюдается «снижение уровня жизни, ограничивающее возможности приобщения широких слоев населения к истинным культурным ценностям» [Майоров 2022, с. 95]. В связи с этим культурно-просветительская деятельность обладает большим потенциалом, так как она направлена на удовлетворение духовных потребностей человека, служит приобщению к культуре и развитию позитивных свойств индивидуальности.

В современной России просветительство становится не только «феноменом общественной жизни, но и одной из ключевых форм гражданского самосознания» [Духанина, 2019, с. 9]. Федеральным законом от 05.04.2021 № 85 ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» обращено внимание на то, что просветительская деятельность осуществляется вне конкретных и регламентированных образовательных программ, она направлена на «распространение знаний, опыта, формирование умений, навыков, ценностных установок, компетенции» [Резник 2008, с. 309].

Просветительская деятельность тесно связана с образованием, их цели подчас интегрированы по отношению друг к другу и даже совпадают. Законодательно определены следующие направления просветительской деятельности: «интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое и профессиональное развитие человека» [Резник 2008, с. 318].

Методы исследования

Основные методы исследования в данной статье – социокультурный и теоретико-культурный. Мы опираемся на идеи современных исследователей относительно культурологически детерминированной деятельности, зафиксированные в работах таких отечественных ученых, как П. Гуревич [Гуревич 2012], Т. Злотникова [Злотникова 2017], Л. Ионин [Ионин 2018], Ю. Резник [Резник 2008], А. Флиер [Флиер 2019]. В работах названных авторов культура рассматривается как социально-детерминированный феномен, в центре которого стоит личность, взаимодействующая с природным и социальным миром. Именно эта позиция особенно важна при рассмотрении проблематики культурно-просветительской деятельности в России.

Результаты исследования

Актуальные теоретические представления

Прежде всего, необходимо отметить, что взгляды исследователей на понятие культурно-просветительской деятельности в определенной степени разнятся, эта деятельность понимается как «разновидность неформального образования» [Сборник материалов 2022, с. 34]. Другие исследователи ставят во главу угла историко-культурное наследие и рассматривают культурно-просветительскую деятельность как «качественное приращение знания у граждан об историко-культурном наследии» [Ионин 2018, с. 138]. Кроме того, культурно-просветительская деятельность может быть рассмотрена и как самостоятельная деятельность, а может рассматриваться как «одна из составляющих культурно-досуговой деятельности» [Ионин 2018, с. 130].

Сегодня придается особое значение тому, что в течение многих десятилетий в России культурно-просветительская деятельность традиционно обладает патриотической направленностью и выполняет воспитательные функции, способствуя духовному обогащению человека, его творческой самореализации, оказывая влияние на развитие личности. При всех различиях конкретных форм (будь то восприятие чужой деятельности или собственная активность) и сфер (будь то создание вербальных визуальных, аудиальных или зрелищных произведений, произведений декоративно-прикладного искусства) культурно-просветительская деятельность в нашей стране направлена на сохранение, преумножение лучших российских культурных традиций и формирование новых культурных практик.

Обновленные принципы осуществления культурно-просветительской деятельности учреждены Постановлением Правительства РФ от 1 июля 2022 г. № 1195. Содержание просветительской деятельности должно быть, как следует из названного документа, направлено на «формирование и развитие личности в соответствии с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями» [Постановление Правительства РФ 2022, с. 1]. Формы просветительской деятельности достаточно разнообразны и в соответствии с этим Постановлением включают в себя: лекции, презентации, семинары, мастер-классы, круглые столы, дискуссии и др. [Постановление Правительства РФ 2022, с. 2].

Осуществление культурно-просветительской деятельности направлено на донесение гражданам информации на понятном им языке, на расширение кругозора и на обретение новых знаний о культурных ценностях и смыслах.

В современных условиях в культурно-просветительской деятельности происходят изменения, обусловленные социально-экономическими и научно-техническими характеристиками жизни, например, все чаще используются виртуальные ресурсы (электронные библиотеки, виртуальные музеи). Особенно эта тенденция получила развитие в период распространения коронавирусной инфекции, когда многие люди, находясь на изоляции дома, слушали виртуальные лекции, совершали виртуальные экскурсии по музеям и вставочным залам, активно и последовательно реализуя свои духовные и культурные потребности, развивая свой личный потенциал. Особенно важна была названная тенденция для удаленных от культурных центров населенных пунктов, для малых городов и сельских поселений. Единое культурное пространство, сформированное с помощью информационных технологий, позволяло осуществлять культурно-просветительскую деятельность.

Важно отметить и то, что культурно-просветительская деятельность направлена на популяризацию социально-значимых идей, ее особенностью является неформальный характер деятельности и включение в нее таких сфер общественной жизни как «политика, экономика, образование, медицина, досуг» [Злотникова 2017, с. 130]. Для культурно-просветительской деятельности характерно широкое распространение информации, она может как решать задачи в сфере культуры, так и заполнять имеющиеся лакуны в этой сфере.

Полагаем, что не правы те наши современники, которые считают, что эпоха культурно-просветительской деятельности осталась в прошлом. Поменялась терминология, отчасти поменялись приемы работы. Но по своей сути этот феномен не менее актуален, чем 40–50 или более лет назад, однако, меняются конкретные формы и приемы работы. Согласно данным опроса, проведенного Российским обществом «Знание», респонденты считают, что «эффективность просветительской деятельности можно оценить по отсроченным результатам» [Майоров 2022, с. 40], приоритетом для многих в культурно-просветительской деятельности является «укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти» [Майоров 2022, с. 41].

На сегодняшний день выделяют три основные формы просветительства:

- информирование;
- обучение навыкам и компетенциям;
- поддержание практик [Духанина, 2019, с. 172].

В Российской Федерации государственная поддержка культурно-просветительской деятельности осуществляется в рамках государственных программ, национальных проектов и грантов, выделяемых через Фонд Президентских грантов и Фонд поддержки культурных инициатив для поддержки проектов, разработанных НКО.

Интеграция культурно-просветительской деятельности осуществляется на уровне субъектов РФ, обладающих как особенностями социально-культурного пространства, так и традициями определенного региона, а также осуществляется в соответствии со стратегией развития субъекта РФ, учитывая его вовлеченность в федеральные культурные проекты.

Региональная проблематика Ярославии и опыт деятельности

Исследование сведений, находящихся в открытом доступе, показывает, что Ярославская область является регионом, активно участвующим в реализации национальных и региональных проектов в сфере культуры. Показатель посещения культурных мероприятий, установленных Министерством культуры в 2022 г. выполнен на 106 % [Доклад …, 2022, с. 2]. Остановимся более подробно на фактах и достижениях культурно-просветительской работы в нашем регионе.

В 2020–2021 гг. Фондом президентских грантов были поддержаны 10 проектов НКО Ярославской области в сфере культуры и искусства, направленные на развитие культурно-просветительской деятельности в регионе.

Активная деятельность НКО региона, способствующая сохранению и популяризации историко-культурного наследия края, несомненно, является одним из важных факторов в культурно-просветительской деятельности Ярославской области.

Ярославская область постоянно и продуктивно участвует в проектах Фонда поддержки культурных инициатив. С 2021 по 2023 гг. 43 проекта региона получили финансовую поддержку ФПКИ. Многие из проектов направлены на продвижение традиционных духовно-нравственных ценностей через культуру. Учитывая большое внимание, которое уделяется в регионе поддержке и возрождению русских народных промыслов и ремесел, неудивительно, что поддержанные проекты реализуются в такой форме, как фестиваль ремесел, театральные квест-игры, мастерская художника, гончарная мастерская, мастерская валяния.

Проект «Место силы. Золотое кольцо» посвящён городам и регионам, по которым проходит легендарный туристический маршрут «Золотое кольцо». Изначально в рамках проекта предполагалась запись 24 подкастов о Ярославле и других городах Ярославской области: Ростове Великом, Переславле-Залесском, Угличе, Тутаеве и Данилове, что свидетельствует о желании заинтересовать жителей края историей своей малой Родины с помощью современных способов представления историко-культурной и краеведческой информации. Автор и ведущий подкаста – Алексей Бакуменко, журналист и участник телеклуба «Что? Где? Когда?», не ограничивается только историей и археологией. Выпуски подкаста (в настоящее время их вышло 43) посвящены новым туристическим объектам, а также тем, кто эти маршруты оживляет: историкам, искусствоведам, музейным работникам, реконструкторам, авторам фестивалей, гидам. В основном это работники культуры.

Очень значимым и важным для региона является проект «Ярославский след», который реализуется «Региональным центром поддержки и развития культурных проектов» (руководитель – Ирина Евгеньевна Иванова, исполнительный директор Консультационно-аналитического Центра «ЛОКУС Консалтинг Групп», руководитель цифрового проекта «Культура Ярославии.РФ», куратор – Светлана Николаевна Прохорова (доцент кафедры теории и практики коммуникации ЯрГУ им. П. Г.Демидова, кандидат культурологии). Цель проекта – создание и проверка когнитивной модели капитализации культурного наследия территории силами представителей государственных, муниципальных и частных учреждений культуры на основе креативных индустрий и практического опыта культурного предпринимательства Ярославской области. В нём используется опыт местных традиций, которые выходят за региональные рамки и могут тиражироваться вовне. В проект вовлекаются представители соседних регионов по линии Союза городов «Золотого кольца», так как существуют устойчивые и динамичные связи между этими

городами, а Ярославль выступает центром координации.

Одной из распространенных и востребованных как у участников, так и у местных жителей и туристов форм культурно-просветительской деятельности становятся музыкальные фестивали. В Ярославской области они традиционно вписываются в богатый историко-культурный опыт региона, но всегда имеют открытый вектор, включающий культурную жизнь региона в современные контексты:

− «Культурный мост. Ярославль. Этно». Продвигает традиционные культурные и духовные ценности через объединение и популяризацию исторического и современного творчества народов и малых этнических групп, населяющих Российскую Федерацию. Город Ярославль, как площадка Фестиваля и как центр Золотого кольца России и ремёсел создает идеальные условия для синергии различных видов этнического искусства (музыка, живопись, народные ремёсла, этномода) и гармонично обрамляет Фестиваль своей яркой и глубокой исторической составляющей. Организаторы фестиваля – автономная некоммерческая организация художественного творчества «Культурный мост “Передвижные выставки”», МАУ дом культуры «ГАММА» и Ярославская государственная филармония.

− «Поющий Ярославль». Фестиваль проводится с целью выявления и поддержки одарённых детей и молодежи в области вокального искусства и продвижения традиционных российских ценностей: семьи, любви к своему городу и своей стране. Учредителем Фестиваля является Департамент образования мэрии города Ярославля. Организацию и проведение Фестиваля осуществляет муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования Детско-юношеский центр «Ярославич» (директор – Александр Константинович Шленев).

− «Джаз над Волгой». Является старейшим и одним из крупнейших джазовых фестивалей России, проводится раз в два года в течение 40 лет. Это яркое культурное событие, способствующее популяризации джазового искусства и развитию лучших традиций отечественного джаза. «Джаз над Волгой» отражает важные тенденции в формировании российской джазовой сцены, заключающиеся в синтезе национальных музыкальных стилей, оказывает поддержку молодым исполнителям. Организацией фестиваля при поддержке департамента культуры Ярославской области и управления культуры мэрии города Ярославля занимаются Ярославский городской джазовый центр и Ярославская государственная филармония.

− «Преображение». Фестиваль по праву считается подлинным культурным брендом региона, получившим широкую известность за пределами Ярославского края. По традиции концерты Фестиваля проходят на нескольких концертных площадках города и области: на территории Ярославского государственного историко-архитектурного и художественного музея–заповедника, в Концертном зале имени Л. В. Собинова Ярославской государственной филармонии, в Мемориальном Доме–музее Л. В. Собинова, в церкви Ильи Пророка и на открытой площадке Районного культурно-досугового центра г. Данилова. Среди участников Фестиваля – Государственный камерный оркестр «Виртуозы Москвы» (художественный руководитель – народный артист СССР Владимир Спиваков), Ансамбль скрипачей Большого театра России, народный артист России Сергей Жилин и «Фонограф-Бэнд», Государственный академический Московский областной хор имени А. Д. Кожевникова, Филармоническая хоровая капелла «Ярославия» (художественный руководитель и главный дирижёр – профессор Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского, лауреат премии имени Л. В. Собинова Владимир Контарев), Ансамбль русских народных инструментов «Золотые купола» (художественный руководитель – заслуженный деятель искусств России Владимир Агафонов) и другие.

Особо отметим, что музыкальная составляющая в этих случаях является важной, но не единственной, в ряде фестивалей находит воплощение принцип культурного синтеза (музыка, пластические искусства, световые эффекты), что привлекает значительное количество как участников, так и зрителей/слушателей. Немалое значение для успеха названных фестивалей имеет выбор времени года, как правило это весна и лето, теплое и светлое время, комфортное для семейного отдыха и проведения массовых мероприятий на свежем воздухе, и места проведения – фестивали проходят как на сценах и в концертных залах, так и на открытых площадках: на городских улицах и площадях, в парках и загородных пространствах, часто – со свободным доступом зрителей, которые могут стать непосредственными участниками этих больших культурных событий.

Культурно-просветительской деятельностью в Ярославской области активно занимаются раз-

личные учреждения: дома культуры, школы искусства, библиотеки, музеи. В последние годы новшествами в культурной жизни региона стало открытие в районах современных кинозалов; строительство центра культурного развития в г. Данилов; создание модельных библиотек, которые становятся культурными центрами, способствующими развитию духовно-нравственного потенциала; организация виртуальных концертных залов и автоклубов.

Культурно-просветительская деятельность имеет огромное влияние на жизнь региона. Она способствует развитию и преображению общества. Прежде всего, культурно-просветительская деятельность оказывает значительное влияние на менталитет людей. Она пробуждает интерес к истории, традициям, искусству и науке. Люди, осознавая свою культурную и историческую принадлежность, становятся более осознанными и самостоятельными.

Культурно-просветительская деятельность также оказывает положительное влияние на туристическую отрасль региона. Культурные мероприятия и достопримечательности привлекают туристов из разных уголков мира, что способствует развитию экономики региона и созданию новых рабочих мест.

Наряду с уже упоминавшимися фестивалями и выставками в Ярославской области отметим культурно-просветительские проекты, в том числе направленные на популяризацию историко-культурного наследия Ярославской области: конкурсы народных ансамблей и оркестров, фольклорных коллективов в рамках фестиваля «Волжская быль». В нем участвуют лучшие фольклорные коллективы и ансамбли народных песен из Борисоглебского, Даниловского, Любимского, Пошехонского, Тутаевского, Рыбинского, Ярославского муниципальных районов, городов Рыбинска и Ярославля. Коллективы демонстрируют уникальную самобытную музыкальную культуру Ярославской области: мастер-классы по традиционным ремеслам и рукоделию, народные игры (в том числе ярославские традиционные игры), ярославские хороводы и пляски, народные песни, сказки, фольклорную музыку и игру на русских народных духовых музыкальных инструментах. Учредителями и организаторами фестиваля являются: департамент культуры Ярославской области, управление культуры мэрии города Ярославля, Государственное учреждение культуры Ярославской области «Областной Дом народного творчества». Трудно переоценить вклад таких культурных событий в патриотическое воспитание молодежи региона и формирование современной социокультурной среды на основе истории и традиций родного края.

Среди значимых событий в культурной жизни региона, играющих важную роль в патриотическом воспитании граждан и способствующих формированию глубокого понимания и уважения к истории, культуре и традициям своей страны и своей малой родины, необходимо назвать Всероссийский фестиваль «Национальный костюм народов России» (в нем принимают участие творческие коллективы мастерских, художники – модельеры, фольклорные ансамбли – хранители традиций, энтузиасты русской культуры из 33 регионов России) и областной фестиваль национальных культур «Все мы – Россия» (этот праздник, связанный с историческими событиями народного ополчения 1612 года, традиционно проводится в регионе ко Дню народного единства, в ноябре, и напоминает о том, что, несмотря на то, что у нас проживают представители множества национальностей – вместе мы едины в нашей любви к России. В фестивалях принимают участие лучшие коллективы культурно-досуговых учреждений области и регионального отделения Ассамблеи народов России.

В Ярославской области бережно чтут традиции русских народных промыслов. Семинары-практикумы по изготовлению народной куклы стали традиционными, ведь популяризация традиционного русского костюма способствует более глубокому осмыслению и пониманию современности – в частности, того, какие из элементов русского костюма мы можем увидеть на улицах наших городов сегодня.

Большой культурно-просветительский проект реализуется в Ростове Великом, так, здесь на территории Ростовского кремля 25 мая 2023 года была открыта выставка «Историческое паломничество Царской Семьи в 1913 году. К 110-летию юбилея Императорского Дома Романовых». Выставка посвящена вояжу императора Николая II по древним русским городам, на ней представлено более 700 предметов из музеев Москвы, Санкт-Петербурга и частных коллекций. Выставка стала значимым событием в культурной жизни Ростова и пользовалась большим успехом, как у жителей, так и у туристов, посещающих один из знаковых городов Золотого кольца. Это первый крупный выставочный проект в России, посвященный историческому путешествию царской семьи по городам центральной России.

Проект осуществляется Фондом содействия возрождению традиций милосердия и благотворительности «Елисаветинско-Сергиевское просветительское общество» при поддержке Министерства культуры РФ. В трех залах Конюшенного двора можно увидеть более 700 экспонатов, предоставленных 13 музеями и крупными коллекционерами.

Культурно-просветительские мероприятия становятся яркими и значимыми событиями в жизни населения региона, особенно сельских территорий.

Локальный опыт культурно-просветительской работы

Остановимся на одном из региональных ареалов. Некрасовский район Ярославской области имеет глубокие исторические традиции, он связан с историей жизни и деятельности великого русского поэта Н. А. Некрасова. В родовом имении Некрасовых, в селе Грешнево и селе Аббакумцево прошли детские годы будущего поэта.

Другой великий сын Ярославии – автор самого знаменитого в нашей стране памятника А. С. Пушкину на Тверском бульваре в Москве, – скульптор А. М. Опекушин. Талантливый крепостной мальчик, ставший академиком скульптуры и придворным ваятелем, создававшим скульптуры русских царей, великих ученых и государственных деятелей, родился и закончил жизнь на некрасовской земле. В деревне Рыбницы, где похоронен скульптор, открыт музей Опекушина, филиал Ярославского художественного музея. Каждый летний сезон он становится центром притяжения художников, исследователей, краеведов и, конечно, туристов из всех уголков страны.

На территории района расположен историко-культурный комплекс «Вятское» им Е. А. Анкудиновой – единственный в России частный музей федерального значения. Каждый год сюда приезжают на экскурсии более 300 тысяч человек. В комплексе из 12 действующих музеев, нескольких конференц-залов и мультимедийных центров постоянно проходят конференции, конкурсы, творческие встречи и другие культурные события регионального, всероссийского и международного масштаба. Вятское входит в гильдию Самых красивых деревень России, здесь расположена штаб – квартира организации.

Исторически район связан и с династией известных промышленников Понизовкиных, владельцев крахмалопаточного завода в поселке Красный Профинтерн, до нашего времени сохранились каменные здания – памятники гражданской архитектуры эпохи модерна рубежа XIX–XX веков, в том числе – уникальная архитектурная жемчужина Поволжья – замок в стиле эклектика, построенный Никитой Понизовкиным в 1914 году. Этот исторический комплекс привлекает множество туристов, творческих людей, историков–краеведов и собирателей истории. В настоящее время ведется масштабная реконструкция наследия Понизовкиных частным инвестором с привлечением средств льготного кредита «Ростуризма». В рамках инвестпроекта запланированы реконструкция и реставрация зданий и заводских площадей – комплекс будет состоять из 33 зданий, а сам замок станет многофункциональным центром с конференц-залами и концертными площадками.

Также страницей культурно-исторической и духовной биографии района является история Николо-Бабаевской обители, где провел последние шесть лет своей жизни святитель Игнатий Брянчанинов (1807–1867) – выдающийся религиозный писатель, богослов и мыслитель. В своих трудах он рассматривал православие как духовную основу, охраняющую общество от распада и смуты.

В настоящее время в Некрасовском районе проживают около 19 тыс. человек. Центром культурно-просветительской деятельности в муниципальном образовании является районный дом культуры. Это не только любимое место отдыха жителей, где работники культуры организуют досуг детей и взрослых, но и доступная площадка для осуществления культурно-просветительской деятельности, направленной на представителей разных возрастов, национальностей и социально-профессиональных групп местного населения. При РДК работают клубы по интересам. Здесь занимаются творческие коллективы, такие как хор ветеранов, народный театр, народный ансамбль эстрадной песни «Престиж» и его детская студия «Вдохновение», танцевальная студия «Гармония». Все творческие коллективы, осуществляющие свою деятельность при РДК, имеют большой опыт работы с населением в организации и проведении культурно-образовательных мероприятий. В 2019 году Районный Дом культуры вошел в список организаций, осуществляющих кинопоказ, прошедших конкурсный отбор на получение средств гранта – 5 млн. рублей из Федерального фонда социальной и экономической поддержки отечественной кинематографии в целях создания

условий для показа национальных фильмов. Программа с 2019 года включена в национальный проект «Культура». Средства полностью реализованы.

В связи с модернизацией кинозала увеличилась его посещаемость, демонстрируются премьерные художественные фильмы отечественных и зарубежных производителей. В перспективах развития в модернизированном кинозале планируется проводить онлайн–трансляции и видео-конференции культурно-досуговых мероприятий. Количество посетителей кинозала увеличилось – в среднем на 5 тысяч человек в год. Объём средств платных услуг учреждения увеличился в среднем на 800 тысяч в год. Кинозал Некрасовского Районного Дома культуры входит в тройку лидеров по количеству сеансов и посетителей (среди девяти муниципальных кинозалов Ярославской области). В кинозале на 280 посадочных мест ежегодно проводится кинофестиваль семейных и детских фильмов «В кругу семьи».

Традиционно в Некрасовском РДК проходят мероприятия, посвященные знаменательным и праздничным датам, устраиваются новогодние и рождественские праздничные программы, концерты к Дню Защитника Отечества и Международному женскому дню 8 марта. Однако, в Некрасовском районе эти мероприятия имеют и свою специфику, отражая местные традиции и интересы жителей. Особенно торжественно в Некрасовском отмечают День Победы и День поселка.

Некрасовский РДК (директор – Наталья Владимировна Полозова) – активный участник всех областных мероприятий, ежегодно в рамках региональной акции «Ярославское лето» здесь проводятся концерты, встречи с интересными людьми, организуются флешмобы. Для жителей поселка работники РДК организуют семейные вечера, детские праздники, встречи с творческими людьми, различные конкурсы. На протяжении ряда лет Некрасовский РДК признавался лучшим в Ярославской области» [Доклад …, 2022].

С 2019 года в состав Некрасовского РДК вошли 16 сельских клубных учреждений Некрасовского района.

Второй по величине и охвату аудитории – Бурмакинский ДК (Художественный руководитель – Светлана Николаевна Якимичева). В 2021 году он стал участником Федерального проекта «Культура малой родины», на средства которого приобретены театральные кресла для зрительного зала, новая одежда сцены, шторы в зрительный зал, преобразились внутренние помещения для кружковой работы и фойе клуба. Кружковая работа ДК развивается по многим направлениям. Всю творческую работу выполняет коллектив, который опираясь на фантазию, талант, выдумку и изобретательность, стремится организовать работу так, чтобы Дом культуры оставался для жителей любимым местом отдыха, встреч с друзьями, местом культурно-образовательного и активного проведения своего досуга.

Для Бурмакинского сельского дома культуры (в районе два Бурмакинских дома культуры – в поселке и селе Бурмакино) приоритетными направлениями творческой деятельности являются реализация творческого самовыражения и самодеятельности сельских жителей, организация досуга и развлечений населения, основанные как на культурных традициях, так и на инновационных технологиях (Худрук СДК – Марина Павловна Шалыгина).

Назовем и другие локальные фракталы Ярославской области, где ведется планомерная культурно-просветительская работы. Среди них: Вятский Дом культуры, Диево-Городищенский сельский дом культуры, Искробольский сельский Дом культуры, Дом культуры поселка Красный Профинтерн, Левашовский ДК, Никольский сельский Дом культуры, Гребовский сельский клуб, Грешневский сельский Дом культуры, Рождественский сельский клуб.

Обозначим проблемные ситуации некоторых небольших учреждений культуры.

Заболотский сельский клуб (художественный руководитель — Наталья Эдуардовна Лазарева) после пожара находится в приспособленном помещении. В деревне Заболотье на сегодняшний день нет ни школы, ни детского сада, поэтому клуб —единственное место для объединения и общения жителей. Для организации досуга населения в клубе проводится множество различных мероприятий как для детей, так и для взрослых: концерты, детские игровые программы, дискотеки, уличные массовые гуляния («Широкая Масленица», праздник деревни Заболотье).

Чернозаводский сельский клуб (художественный руководитель – Андрей Алексеевич Тинков) также – единственное учреждение культуры для жителей трех близлежащих населенных пунктов. В клубе проводится большая работа по организации массовых мероприятий: концерты, тематические программы, игровые программы, вечера,

Масленица, праздник села Черная Заводь, мероприятия к российским праздникам. Здесь работают клубные формирования и любительские объединения: вокальный, хоровой, спортивный танец, театральный, «Литературная гостиная», «Кому за…».

Подобная ситуация сложилась и в Якушевском сельском Доме культуры (художественный руководитель – Лидия Анатольевна Ефимова), где сосредоточена вся культурная жизнь Якушихи и соседних деревень. В клубе имеется зрительный зал на 120 посадочных мест и большая сцена. В настоящее время зрительный зал закрыт на резервацию, так как необходим капитальный ремонт. Все мероприятия проходят в фойе клуба или в благоприятные погодные условия на улице. В Якушевском сельском клубе работают клубные формирования: кружок по декоративно-прикладному творчеству, вокальный, художественное слово, любительское объединение «Дружные ребята». Художественный руководитель клуба пишет и воплощает в жизнь отличные сценарии для детских игровых программ, вечеров отдыха, концертов и значимых российских праздников.

Яснищенский сельский клуб (художественный руководитель – Татьяна Геннадьевна Маркова), как и многие, находится в приспособленном здании, которое принадлежало ранее детскому саду. Он небольшой, но очень востребован в молодом развивающемся селе, в котором живет много семей с детьми. В учреждении работают клубные формирования для детей, молодежи и взрослого населения: вокальные коллективы, любительские объединения, кружки по декоративно-прикладному творчеству, спортивные секции. В клубе проводятся различные мероприятия ко всем российским праздникам. Ежегодные уличные массовые гуляния: Широкая Масленица, Новогодняя ночная елка, праздник деревни Яснищи. Особой популярностью пользуется дискотека для молодёжи в выходные дни. (На данный момент сельский клуб временно закрыт. Здание клуба требует капитального ремонта. Население пользуется услугами близлежащего учреждения культуры).

Путятинский сельский клуб (временно закрыт). Здание, которое занимает Путятинский сельский клуб, 1982 года постройки, за время его эксплуатации собственником – Администрацией сельского поселения Красный Профинтерн, не ремонтировалось, поэтому в настоящее время оно находится в аварийном состоянии и не безопасно для посетителей. Для проведения ремонтных работ в здании Путятинского сельского клуба требуются большие финансовые вложения. Несмотря на сложившуюся ситуацию, подготовка и проведение социально-значимых досуговых мероприятий для населения с. Путятино не прекратилась. Для населения на открытых площадках проводятся: Проводы Русской Зимы – Масленица, День Победы, Новогодняя ночь, праздник села Путятино силами специалиста Грёбовского сельского клуба и с привлечением специалистов Краснопрофинтерновского Дома культуры. В с. Путятино действует сельская библиотека, в которой проводятся силами специалиста библиотеки и Грёбовского сельского клуба культурно-досуговые и просветительские мероприятия малых форм для населения. Возможность реконструкции помещений библиотеки прорабатывается.

В начале 2000-х годов развитие культурно-досуговой деятельности в муниципальных районах было проблемой местного уровня. По причине недостаточного финансирования большинство сельских домов культуры и клубов не имели достаточно возможностей для организации полноценной культурно-досуговой работы. Это привело к снижению кадрового потенциала на селе, упадку материальной базы и недостаточному качеству предлагаемых услуг. И это в то время, когда сельские жители в силу удаленности проживания испытывают проблемы с доступностью культурно-досуговых мероприятий, так как не всегда у них есть возможность путешествовать в город для посещения музеев, театров и других культурных объектов. Это привело к снижению интереса к культурно-досуговым мероприятиям и потребности участвовать в культурной жизни. Благодаря созданию программ поддержки и стимулирования культурно-досуговой деятельности в районах и сельских территориях на уровне государства (национальный проект «Культура» и все его составляющие) удалось изменить ситуацию и создать условия для развития и продвижения культурных проектов.

Современные формы государственной поддержки культурно-досуговой деятельности в регионах и муниципальных образованиях играют важную роль в создании условий для развития культуры в регионах. Это и предоставление финансовых субсидий на осуществление культурных мероприятий и поддержку деятельности учреждений, и программы и гранты для сельских культурных учреждений, которые помогают мо-

дернизировать и развивать их инфраструктуру, закупать необходимое оборудование и материалы. Государство также оказывает помощь в организации туристической деятельности и продвижении сельских культурных объектов, создавая тем самым привлекательный имидж сельских территорий для жителей и туристов.

Выводы

Культурно-просветительская деятельность играет важную роль в сохранении и продвижении культурного наследия страны. Различные мероприятия и программы, посвященные истории, науке, искусству и литературе, помогают сохранить и передать ценности предыдущих поколений юным гражданам. Они также способствуют развитию творческого мышления и самовыражения, саморазвитию и формированию гражданской идентичности.

Одной из основных целей культурно-просветительской деятельности является создание полноценной информационной среды, которая позволяет гражданам понять свою роль и место в обществе. Это может быть особенно важно в контексте патриотического воспитания, так как люди, приобщаясь к культуре, начинают чувствовать более глубокую связь со своей страной, Отечеством.

Культурно-просветительская деятельность также способствует формированию у взрослых граждан навыков критического мышления и устойчивости к фейковой информации и негативной пропаганде западных ценностей.

Историко-культурный потенциал российских регионов, особенно регионов, входящих в состав ЦФО, поистине неисчерпаем, но пока он используется не в полной мере, и осуществление культурно-просветительской деятельности имеет хорошие перспективы для своего развития. Культурно просветительская деятельность в современной России, как показывают исследования специалистов и собственно актуальные практики, – это деятельность, ориентированная на социальные цели, связанная с образовательной деятельностью, осуществляемая с учетом региональных особенностей и традиций, являющаяся адресной для разных групп населения и учитывающая их многообразные потребности. Учитывая сказанное и резюмируя информацию о текущей работе, которая ведется в нашем регионе в данном направлении, полагаем, что в целях дальнейшего развития культурно-просветительской деятельности полезно будет в дальнейшем:

− консолидировать федеральные, региональные и локальные культурно-просветительские проекты, что будет способствовать стабилизации политической и экономической обстановки в стране;

− продолжить поиск новых форм культурно-просветительской деятельности на региональном уровне с учетом традиций и особенностей каждого региона;

− установить тесное взаимодействие между образовательными учреждениями, учреждениями дополнительного образования, музеями, библиотеками в районах и в сельской местности.

Библиографический список

1. Гуревич П. С. Культурология : учебник для средних проф. учеб. заведений. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 328 с.

2. Доклад директора департамента культуры Ярославской области об итогах реализации национального проекта «Культура» в Ярославской области в 2022 г. URL.: http://yarduma.ru/activity/plan/itogD/ot17-18 (дата обращения: 15.07.2023).

3. Духанина Л. Н. Будущее просветительства в свете глобальных вызовов / Л. Н. Духанина, А. А. Максименко. Москва : Рос. о-во «Знание», 2019. 208 с.

4. Злотникова Т. С. Философия творческой личности. Москва : Согласие, 2017. 918 с.

5. Ионин Л. Г. Социология культуры : учебник для бакалавриата и магистратуры. 5-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2018. 333 с.

6. Майоров А. В. Цели и задачи просветительской деятельности России на современном этапе : сборник материалов круглого стола «Место просветительской деятельности в современной образовательной политике. Санкт-Петербург : Рос. о-во «Знание», 2022. С. 9.

7. Некрасовский районный Дом культуры URL.: https://www.culture.ru/institutes/32035/nekrasovskii-raionnyi-dom-kultury (дата обращения: 15.07.2023).

8. Постановление Правительства РФ от 1 июля 2022 г. № 1195 «Об утверждении Правил осуществления просветительской деятельности». URL: https://base.garant.ru/404936297/ (дата обращения: 14.07.2023).

9. Резник Ю. М. Социокультурный подход как методология исследований // Вопросы социальной теории. 2008. Т. II. Вып. 1(2). С. 305–328.

10. Салитова Ф. Ш. Культурно-просветительская деятельность как фактор стабилизации современного российского социума // Сервис в России и за рубежом. 2016. № 5(66) Т. 10. С. 94–104.

11. Сборник материалов круглого стола «Место просветительской деятельности в современной образовательной политике. Санкт-Петербург. 2022. 54 с.

12. Симбирцева Н. А. Просветительская деятельность: структурно-содержательный анализ понятия в

отечественной традиции / Н. А. Симбирцева, И. В. Челышева // Педагогический журнал Башкортостана. 2020. № 4–5. С. 127–140.

13. Федеральный закон от 05.04.2021 № 85 ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104050036?in (дата обращения: 14.07.2023).

14. Флиер А. Я. Теория культуры. Москва : Согласие, 2019. 328 с.

15. Якушкина М. С. Просветительство как ресурс развития пространства образования взрослых государств–участников СНГ// Научный диалог. 2016. № 3 (51). С. 354–364.

Reference list

1. Gurevich P. S. Kul'turologija = Culturology: uchebnik dlja srednih prof. ucheb. zavedenij. Moskva : JuNITI-DANA, 2012. 328 s.

2. Doklad direktora departamenta kul'tury Jaroslavskoj oblasti ob itogah realizacii nacional'nogo proekta «Kul'tura» v Jaroslavskoj oblasti v 2022 g. = Report of the Director of the Department of Culture, the Yaroslavl Region on the results on implementing the national project «Culture» in the Yaroslavl Region in 2022 URL.: http://www.kspalata76.yarregion.ru/ (data obrashhenija: 15.07.2023).

3. Duhanina L. N. Budushhee prosvetitel'stva v svete global'nyh vyzovov = The future of enlightenment in the light of global challenges / L. N. Duhanina, A. A. Maksimenko. Moskva : Ros. o-vo «Znanie», 2019. 208 s.

4. Zlotnikova T. S. Filosofija tvorcheskoj lichnosti = Philosophy of creative personality. Moskva : Soglasie, 2017. 918 s.

5. Ionin L. G. Sociologija kul'tury : uchebnik dlja bakalavriata i magistratury = Sociology of culture: a textbook for undergraduate and graduate studies. 5-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2018. 333 s.

6. Majorov A. V. Celi i zadachi prosvetitel'skoj dejatel'nosti Rossii na sovremennom jetape = Goals and objectives of Russia's educational activities at the present stage // Sbornik materialov kruglogo stola «Mesto prosvetitel'skoj dejatel'nosti v sovremennoj obrazovatel'noj politike. Sankt-Peterburg : Ros. o-vo «Znanie», 2022. S. 9.

7. Nekrasovskij rajonnyj Dom kul'tury = Nekrasovsky District House of Culture URL.: https://www.culture.ru/institutes/32035/nekrasovskii-raionnyi-dom-kultury (data obrashhenija: 15.07.2023).

8. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 1 ijulja 2022 g. № 1195 «Ob utverzhdenii Pravil osushhestvlenija prosvetitel'skoj dejatel'nosti» = Decree of the Government of the Russian Federation of July 1, 2022 № 1195 «On Approval of the Rules for Implementing Educational Activities». URL: https://base.garant.ru/404936297/ (data obrashhenija: 14.07.2023).

9. Reznik Ju. M. Sociokul'turnyj podhod kak metodologija issledovanij = Sociocultural approach as a research methodology // Voprosy social'noj teorii. 2008. T. II. Vyp. 1(2). S. 305–328.

10. Salitova F. Sh. Kul'turno-prosvetitel'skaja dejatel'nost' kak faktor stabilizacii sovremennogo rossijskogo sociuma = Cultural and educational activities as a factor in the stabilization of modern Russian society // Servis v Rossii i za rubezhom. 2016. № 5(66) T. 10. S. 94–104.

11. Sbornik materialov kruglogo stola «Mesto prosvetitel'skoj dejatel'nosti v sovremennoj obrazovatel'noj politike = Collection of materials of the round table «Place of educational activity in modern educational policy». Sankt-Peterburg. 2022. 54 s.

12. Simbirceva N. A. Prosvetitel'skaja dejatel'nost': strukturno-soderzhatel'nyj analiz ponjatija v otechestvennoj tradicii = Educational activity: structural and meaningful analysis of the concept in the domestic tradition / N. A. Simbirceva, I. V. Chelysheva // Pedagogicheskij zhurnal Bashkotorstana. 2020. № 4–5. S. 127–140.

13. Federal'nyj zakon ot 05.04.2021 № 85 FZ «O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» = Federal Law of 05.04.2021 № 85 FZ «On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation"» URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104050036?in (data obrashhenija: 14.07.2023).

14. Flier A. Ja. Teorija kul'tury = Cultural theory. Moskva : Soglasie, 2019. 328 s.

15. Jakushkina M. S. Prosvetitel'stvo kak resurs razvitija prostranstva obrazovanija vzroslyh gosudarstv–uchastnikov SNG = Education as a resource to develop the educational space of grown CIS member states // Nauchnyj dialog. 2016. № 3 (51). S. 354–364.

Статья поступила в редакцию 21.09.2023; одобрена после рецензирования 29.10.2023; принята к публикации 22.11.2023.
The article was submitted 21.09.2023; approved after reviewing 29.10.2023; accepted for publication 22.11.2023.

ЯРОСЛАВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

YAROSLAVL PEDAGOGICAL BULLETIN

Научный журнал

2023 – № 6 (135)

Главный редактор М. В. Груздев

Ответственный редактор М. В. Новиков

Редактор О. В. Поспелова

Текст на иностранном языке печатается в авторской редакции
Переводы на английский язык – Е. В. Мишенькина

Объем 31,5 п. л., 25,38 уч.-изд. л. Формат 60×90/8.
Печать ризографическая. Заказ № 220. Тираж 500 экз.

Дата выхода в свет: 26.12.2023
Цена свободная

Издатель
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского» (ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
Адрес типографии: 150000, г. Ярославль, Которосльная наб., 44