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

2021 – № 3 (120)

Ярославль

2021

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, 2021. – № 3 (120). – 203 с. – ISSN 1813-145X. – DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120

2021, № 3 (120). 500 экз.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

М. В. Груздев, доктор педагогических наук, доцент, ректор Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (главный редактор); ***М. В. Новиков,*** доктор исторических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора, ответственный редактор); ***Л. В. Байбородова,*** доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующая кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); ***Т. С. Злотникова,*** доктор искусствоведения, Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры культурологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); ***В. А. Мазилов,*** доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); ***Ч. Абрамсон,*** профессор Университета Стиллуотера, Оклахома, США; ***В. В. Афанасьев,*** доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой геометрии и алгебры Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***С. А. Бабуркин,*** доктор политических наук, профессор, Уполномоченный по правам человека в Ярославской области; ***Т. Байер,*** профессор русского языка, Миддлбери колледж, США; ***В. Н. Белкина,*** доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***С. Боскович,*** преподаватель русского языка, Университет г. Пуатье, Франция; ***Е. Я. Бурлина,*** доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии и культурологии Самарского медицинского университета; ***Н. И. Воронина,*** доктор философских наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующая кафедрой культурологии и этнокультуры Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева; ***Т. И. Ерохина,*** доктор культурологии, профессор, проректор Ярославского государственного театрального института; ***Л. А. Закс,*** доктор философских наук, профессор, ректор Гуманитарного университета, г. Екатеринбург; ***А. В. Золотарева,*** доктор педагогических наук, профессор, ректор Института развития образования, г. Ярославль; ***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; ***И. В. Кондаков,*** доктор философских наук, профессор кафедры истории и теории культуры Российского государственного гуманитарного университета, заместитель председателя Научного совета «История мировой культуры»; ***З. Крушевский,*** доктор педагогических наук, профессор, ректор Высшей школы им. П. Владковицы, г. Плоцк, Польша; ***А. Ло,*** доктор исторических наук, професссор Института истории и культуры Центрально-Китайского педагогического университета, г. Ухань, КНР; ***Х. Люк,*** доктор психологических наук, профессор Университета Хагена, директор Института психологии Курта Левина, Германия; ***С. Г. Макеева,*** доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики преподавания филологических дисциплин Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***Ш. Мерль,*** профессор истории, Билефельдский университет, Германия; ***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; ***К. Э. Разлогов,*** доктор искусствоведения, Заслуженный деятель искусств РФ, профессор Всероссийского государственного университета кинематографии им. С. А. Герасимова; ***А. Э. Симановский,*** доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики 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; ***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; ***И. В. Упениеце,*** доктор педагогических наук, профессор Рижского университета им. П. Страдиньша; ***В. П. Федюк,*** доктор исторических наук, профессор, декан исторического факультета Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова; ***А. М. Ходырев,*** кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики, проректор по научной работе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***Н. А. Хренов,*** доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Государственного института искусствознания, г. Москва; ***А. П. Чернявская,*** доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***Ц. Чжан,*** доктор исторических наук, профессор Гуманитарного института Университета науки и технологий г. Сучжоу, КНР; ***Ц. Чжан,*** доктор исторических наук, профессор, директор Центра новой мировой истории Института истории Пекинского педагогического университета, г. Пекин, КНР; ***В. Д. Шадриков,*** доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Заслуженный деятель науки РФ, научный руководитель департамента психологии НИУ Высшая школа экономики; ***В. Т. Юнгблюд,*** доктор исторических наук, профессор, президент Вятского государственного университета; ***А. В. Юревич,*** доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заместитель директора Института психологии РАН; ***В. А. Янчук,*** доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Академии постдипломного образования, г. Минск, Беларусь.

Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по следующим научным специальностям: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки), 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки), 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки), 5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика (психологические науки), 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки), 5.10.1. Теория и история культуры, искусства (культурология, искусствоведение)

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», 2021

© Авторы статей, 2021

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, 2021. – № 3 (120). – 203 p. – ISSN 1813-145X. – DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120

2021, № 3 (120). 500 pcs.

THE EDITORIAL BOARD

M. V. Gruzdev, doctor of pedagogical sciences, associate professor, rector of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (editor-in-chief); ***M. V. Novikov,*** doctor of historical sciences, professor, Honoured scientist of the Russian Federation, head of the theory and methods of professional education department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor, editor-in-chief); ***L. V. Baiborodova,*** doctor of pedagogical sciences, professor, Honoured worker of higher school of Russian Federation, head of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); ***T. S. Zlotnikova,*** doctor of arts, professor of the culturology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Honoured scientist of the Russian Federation (deputy chief editor); ***V. A. Mazilov,*** doctor of psychological sciences, professor, head of the general and social psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); ***Ch. Abramson,*** professor of the University-Stillwater, Oklahoma, USA; ***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; ***S. A. Baburkin,*** doctor of political sciences, professor, human-rights ombudsman in the Yaroslavl region; ***T. Beyer,*** professor of the russian language, Middlebury College, USA; ***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; ***S. Boskovic,*** a teacher of the russian language, University of Poitiers, France; ***E. Ya. Burlina,*** doctor of philosophical sciences, professor, head of the philosophy and culturology department of Samara medical university; ***N. I. Voronina,*** doctor of philosophical sciences, professor, Honoured scientist of the Russian Federation, head of the culturology and ethnoculture department of Mordovian state university named after N. P. Ogariov; ***T. I. Erokhina,*** doctor of culturology, professor, vice rector of Yaroslalv state theatrical institute; ***L. A. Zaks,*** doctor of philosophical sciences, professor, rector of the Humanitarian university, Ekaterinburg; ***A. V. Zolotariova,*** doctor of pedagogical sciences, professor, rector of the Institute of education development, Yaroslavl; ***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; ***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»; ***Z. Krushevsky,*** doctor of pedagogical sciences, professor of P. Wladkowica Higher School, Plock, Poland; ***A. Lo,*** doctor of historical sciences, professor of the institute of history and culture of the Central Chinese pedagogical university, Wuhan, China; ***Kh. Lyuk,*** doctor of psychological sciences, professor of Hagen University, director of the Institute of Kurt Lewin psychology, Germany; ***S. G. Makeeva,*** doctor of pedagogical sciences, professor, head of the theory and ways of training philological disciplines department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; ***Sh. Merl,*** professor of history, Bielefeld University, Germany; ***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; ***K. E. Razlogov,*** doctor of arts, professor of the All-Russian state university of cinematography named after S. A. Gerasimov, Honoured worker of art of the Russian Federation; ***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; ***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; ***I. V. Upenietse,*** doctor of pedagogical sciences, professor of Riga University named after P. Stradinsh; ***V. P. Fedyuk,*** doctor of historical sciences, professor, dean of the faculty of history of Yaroslavl state university named after P. G. Demidov; ***A. M. Khodyrev,*** candidate of pedagogical sciences, head of the theory and history of pedagogics department, vice-rector for research of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; ***N. A. Khrenov,*** doctor of philosophical sciences, professor; leading research worker of the State institute of arts, Moscow; ***A. P. Chernyavskaya,*** doctor of pedagogical sciences, professor of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; ***Z. Zhang,*** doctor of historical sciences, professor of the humanitarian institute of the University of science and technology in Suzhou, Suzhou, China; ***Z. Zhang,*** doctor of historical sciences, professor, director of the new world history centre of the institute of history of Beijing normal university, Beijing, China; ***V. D. Shadrikov,*** doctor of psychological sciences, professor, academician of Russian academy of education, Honoured scientist of the Russian Federation, research supervisor of the department of psychology of Higher school of economics, Moscow; ***V. T. Yungblyud,*** doctor of historical sciences, professor, president of Vyatka state university; ***A. V. Jurevich,*** doctor of psychological sciences, professor, deputy director of the institute of psychology of the Russian academy of sciences, corresponding member of the Russian academy of sciences; ***V. A. Yanchuk,*** doctor of psychological sciences, professor, dean of the faculty of psychology of Academy of post-degree education, Minsk, Belarus.

The journal is included into the list of the leading peer-reviewed journals and editions where the main scientific results of theses are published for proceeding to the degree of doctor and candidate of sciences on the following scientific specialities:
5.8.1. General pedagogics, history of pedagogics and education (pedagogical sciences), 5.8.7. Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences), 5.3.1. General psychology, personality psychology, psychology history (psychological sciences), 5.3.3. Psychology of labor, engineering psychology, cognitive ergonomics (psychological sciences), 5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital education environments (psychological sciences), 5.10.1. Theory and history of culture, art (culturology, art history)

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, 2021
© Authors of articles, 2021

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научный журнал
Издается с 1994 года
№ 3 (120)-2021

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Казакова Е. И., Кудряшов Е. С., Алексеев А. И. Исследование осведомленности подростков о наукоемком технологическом бизнесе и его персоналиях ____ 8

Михайлова А. Ю., Яковлева Е. В. Развитие интеллектуально-творческого потенциала младших школьников в кружковой деятельности ____ 17

Андрицки В. И. Управление развитием мотивации учителей ____ 26

Дворяткина С. Н., Жук Л. В. Организационно-методическое обеспечение развития исследовательской деятельности школьников в гибридной интеллектуальной образовательной среде ____ 36

Чжан Цзунхуа(КНР), Цзян Янхун(КНР) Трудности и перспективы преподавания мировой истории в китайских вузах ____ 46

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Полунина Т. С. Методы работы с короткометражными роликами на дистанционных занятиях по английскому языку с китайскими студентами ____ 55

Чемякина Н. В. Драмогерменевтика как средство интенсификации обучения иностранному языку ____ 62

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Толочек В. А. Методы и методология полевых исследований: открытые вопросы. Часть 2 ____ 72

Нагдян Р. М. Метафизическое единство трансцендентальной психологии и квантовой механики. Часть 1 ____ 87

Ракитина О. В., Трубицына Л. В. Психологическая структура языковой тревожности студентов ____ 100

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Балакшина Е. В. Психологическое своеобразие когнитивной сферы будущего инженера как субъекта надежного профессионального труда ____ 110

Поваренков Ю. П. Системогенетический подход к анализу карьерного целеобразования профессионала ____ 118

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Кашапов А. С. Ресурсный компонент динамики социально-психологической адаптированности и конфликтоустойчивости студентов младших курсов ____ 127

Бугайчук Т. В. Интегративный подход к оценке способностей: результаты исследования обучающихся и педагогов _____ 137

Огородникова Л. А. Исследование мнемических способностей детей младшего школьного возраста методом развертывания деятельности _____ 145

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Ерохина Т. И. Субъективность восприятия времени в мифотворчестве советской эпохи_____ 155

Никольский С. А. А. А. Зиновьев: размышления о советском человеке и советском бытии_____ 162

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Юрьева Т. В. Иконостасы Русского Зарубежья: инок Григорий Круг _____ 168

Осипова Е. А. Культура русской провинции XIX века в модусе ее развития (на материалах учебных заведений Костромской губернии)_____ 175

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

Азеева И. В. Формирование творческой личности театрального педагога: опыт ярославской театральной школы_____ 184

Сидорова Г. П. Игровое кино в техническом вузе _____ 191

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ _____ ***200***

YAROSLAVL
PEDAGOGICAL BULLETIN
Scientific journal
Published since 1994
№ 3 (120)-2021

THE CONTENT

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Kazakova E. I., Kudryashov E. S., Alekseev A. I. Study of adolescents' awareness about the knowledge-based technological business and its personalities 8

Mikhailova A. Yu., Yakovleva E. V. The ways of primary students' intellectual and creative potential development in society activity 17

Andritski V. I. Management of teacher motivation development 26

Dvoryatkina S. N., Zhuk L. V. Organizational and methodological support for the development of research activities of schoolchildren in hybrid intellectual educational environment 36

Zhang Zonghua, Jiang Yanhong Difficulties and prospects of teaching world history in Chinese universities 46

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Polunina T. S. Methods of work with short videos at online English lessons with junior Chinese students 55

Chemyakina N. V. Drama-hermeneutics as a means of intensification in foreign language teaching 62

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Tolochek V. A. Field research methods and methodology: open questions. Part 2 72

Nagdyan R. M. Metaphysical unity of transcendental psychology and quantum mechanics. Part 1 87

Rakitina O. V., Trubitsyna L. V. Psychological structure of students' language anxiety 100

PSYCHOLOGY OF LABOR, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

Balakshina Ye. V. Psychological peculiarities of the cognitive sphere of the future engineer as a subject of reliable professional work 110

Povarionkov Yu. P. Systemogenetic approach to the analysis of a professional's career goals 118

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Kashapov A. S. The resource component of the dynamic of socio-psychological adaptation and conflict resistance of junior students 127

Bugaichuk T. V. Integrative approach to the assessment of abilities: results of research of students and teachers 137

Ogorodnikova L. A. Research of mnemic abilities of primary school age children by the method of activity deployment 145

THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

Erokhina T. I. Subjectivity of the perception of time in the myth-making of the Soviet Era _____ 155

Nikolsky S. A. A. A. Zinoviev: reflections on Soviet man and Soviet being_____ 162

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

Yurieva T. V. Iconostases of the Russian abroad: monk Grigory Krug _____ 168

Osipova E. A. The culture of the Russian province of the XIXth century in the mode of its development (based on materials of educational institutions of the Kostroma province) _____ 175

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Azeeva I. V. Formation of creative personality of a theater teacher: Yaroslavl theater school experience _ 184

Sidorova G. P. Feature films at a technical university _____ 191

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS _____ ***202***

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.06 373

Е. И. Казакова https://orcid.org/0000-0003-1786-8917
Е. С. Кудряшов https://orcid.org/0000-0002-3483-7162
А. И. Алексеев https://orcid.org/0000-0002-3503-6738

Исследование осведомленности подростков о наукоемком технологическом бизнесе и его персоналиях

Для цитирования: Казакова Е. И., Кудряшов Е. С., Алексеев А. И. Исследование осведомленности подростков о наукоемком технологическом бизнесе и его персоналиях // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 8-16. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-8-16

Одним из насущных вопросов при обновлении системы среднего образования является создание дизайна проектно-исследовательской деятельности школы, который, отражая методологическую концепцию, будет являться источником определенных этических представлений и культурных ориентиров. Первостепенной задачей видится разработка форм организации деятельности, позволяющей рассматривать подростковый проект не только как результат определенных универсальных учебный действий, но и как инструмент технологического изменения, способный качественно улучшать жизнь различных социальных групп.

В связи с этим представляется актуальным изучение такого культурно-социального явления как технопредпринимательство. Технопредпринимательство, определяемое как процесс создания проектов, объединяющих совместные усилия по интерпретации неоднозначных данных и совместного понимания для поддержания настойчивых, скоординированных действий по достижению технологических изменений, в понимании авторов, способно стать базовым понятием при организации проектно-исследовательской деятельности в школе.

В статье приведен отчет исследования уровня осведомленности старших школьников о технопредпринимательстве и технопредпринимателях. На основании данных анкет 361 обучающегося 8-11 классов из 12 школ Санкт-Петербурга сделаны выводы относительно источников знания об исследуемых понятиях, о степени фактической и желаемой вовлеченности школьников в технопредпринимательскую деятельность, а также о необходимых, по мнению опрошенных, компетенций, для успешной реализации в данной области. Помимо прочего, в статье представлены результаты проверки гипотезы о том, что школьники лучше знакомы с зарубежным, а не отечественным опытом технопредпринимательства и его персоналиями.

С учетом имеющихся данных сделан вывод о том, что знание о технопредпринимательстве недостаточно распространено среди старших школьников, хотя само понятие знакомо весьма большому проценту опрошенных. В то же время массовая школа может быть основным источником знания о технопредпринимательстве, наравне с социальными сетями. Однако для достижения такого результата необходимы не только популяризаторские усилия, но и создание дидактических технологий интеграции технопредпринимательства в образовательный процесс.

Ключевые слова: образование, старшие школьники, технопредпринимательство, технопредприниматель, технологический бизнес, проектная деятельность, дизайн образовательной среды.

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

E. I. Kazakova, E. S. Kudryashov, A. I. Alekseev

Study of adolescents' awareness about the knowledge-based technological business and its personalities

One of the pressing issues in the renewal of secondary education is the creation of a design of the school project and research activities, which, in addition to the methodological concept, will be a source of certain ethical ideas and

© Казакова Е. И., Кудряшов Е. С., Алексеев А. И., 2021

cultural guidelines. The primary task is to develop forms of organizing activities that allow us to consider the teenage project not only as a result of certain universal educational actions, but as a tool of technological change that can qualitatively improve the lives of various social groups.

In this regard, such a cultural and social phenomenon as techno-entrepreneurship is relevant for research. Defined as the process of creating projects that combine joint efforts to interpret ambiguous data and joint understanding in order to maintain persistent, coordinated actions to achieve technological change, techno-entrepreneurship, in the understanding of the authors, can become a basic concept in the organization of project research activities in school.

The article presents the order of a study of the level of awareness of high school students about technology entrepreneurship and technology entrepreneurs. Based on data of questionnaires, conclusions are drawn regarding the sources of knowledge about the research concepts, the degree of actual and desired involvement of schoolchildren in technological entrepreneurship, as well as the competencies necessary, in the opinion of the respondents, for successful implementation in this area. The article also submits the results of testing the hypothesis that students are more familiar with the foreign experience of technology entrepreneurship and its personalities than with the domestic one.

Keywords: education, high school students, technology entrepreneurship, technology entrepreneur, technology business, project activity, design of the educational environment.

Введение

Переосмысление проектно-исследовательской деятельности в школе – один из образовательных трендов последних лет. Во многом это обусловлено вниманием общества к инновационному развитию, в рамках которого декларируется задача по формированию нового поколения «будущих новаторов» («future innovators»), имеющих необходимые компетенции и навыки для разработки и эффективного внедрения технологий, а также удовлетворения потребности общества в более предприимчивой и мотивированной на развитие рабочей силе в целом и в высококвалифицированных специалистах в частности [Rasmussen, 2005]. Возникновение потребности продиктовано глобальными социально-экономическими и технологическими изменениями, выражающимися в трансформации всех системоотношений в обществе, которые, по А. Г. Асмолову, будут требовать от следующих поколений профессиональных кадров, готовых к работе в условиях неопределенности, разнообразия и повышенной сложности решаемых задач [Асмолов, 2021].

Одна из ключевых ролей такого обновления отведена школе. По мнению L. K. Pei, одного из немногих авторов, анализирующих взаимосвязь темпов технологического развития и состояния начальных ступеней образования, простого стимулирования, а также количественного и качественного улучшения школьного образования недостаточно для должного уровня промышленного развития общества [Pei, 2010]. Необходим поиск новых концепций, теорий и методологий в подходах к организации современной школы. В связи с этим акцентирование образования на исследованиях и проектировании представляется перспективным с точки зрения формирования у обучающихся социального опыта, а также активизации познавательных и практических составляющих [Дорошина, 2018]. Такие проекты, как «Кружковое движение» НТИ, сеть детских технопарков «Кванториум», «Школьная лига РОСНАНО», а также ряд школьных акселераторов активно развивают этот тренд, охватывая существенную часть аудитории. Однако, несмотря на определенный успех этих проектов в изменении внеурочной деятельности и дополнительного образования, мы не имеем достаточного представления об их эффективности в области формирования культурной парадигмы школьного технологического творчества, которая способствовала бы формированию мотивационно-ценностных аспектов такой деятельности обучающихся.

Таким образом, можно говорить о необходимости определения модели организации проектно-исследовательской деятельности, которая отвечала бы динамическому запросу общества на выпускника школы (его этические представления, опыт, компетенции и навыки). Актуальной задачей видится поиск такой формы, которая, помимо содержательного аспекта технологической деятельности, учитывала бы ее экономический аспект. В рамках этой логики представляется допустимым стремление к созданию школьных проектов, которые, помимо общественной значимости [Latane, 1981] и опоры на современные технологияи (основные критерии проекта в логике НТИ) [Положение, 2020], имели бы определенный экономический потенциал, способствуя развитию у участников таких проектов опыта сопряжения творчества и бизнеса, а также навыков эффективной коммуникации, способности функционировать в междисциплинарных командах, проектирования, внедрения MVP и т. д. [Amante, 2017].

Об исследуемом понятии

Технопредпринимательство можно отнести к числу перспективных областей. Согласно определению Т. Байлети, одного из первых исследователей этого социокультурного явления, технопредпринимательство располагается на стыке экономики, предпринимательства и менеджмента и отражает культуру инвестирования в проекты, собирающие под своим началом узкопрофильных специалистов и разнородные активы, которые тесно связаны с достижениями в области научно-технических знаний с целью создания конечного результата (продукта) и получения выгоды [Bailetti, 2012]. С другой стороны, некоторые авторы определяют технопредпринимательство не как процесс инвестирования, а как процесс создания проектов, объединяющих совместные усилия по интерпретации неоднозначных данных и совместного понимания для поддержания настойчивых, скоординированных действий по достижению технологических изменений [Tzu-Hsin, 2005].

Среди отечественных авторов, придерживающихся второй концепции, следует выделить М. М. Эпштейна и А. Н. Юшкова, которые определяют технологическое предпринимательство как систематическую предпринимательскую деятельность, основанную на трансформации фундаментальных научных знаний в промышленно применимые, экономически оправданные и востребованные рынком технологии. По М. М. Эпштейну, «технологическое предпринимательство радикально отличается от обычного предпринимательства наличием инновационной идеи, … обеспечивает производство продукции с высокой долей добавленной стоимости в виде интеллектуального труда» [Эпштейн, 2015, с. 184].

Стоить заметить, что новизна и инновационность проектов, по мнению большинства авторов, являются отличительными признаками исследуемого явления. Так, в логике О. Хархордина, который ссылается на результаты интервью с акторами технологического бизнеса, ключевой особенностью технопредпринимательства в целом и российского технопредпринимательства в частности является желание привнести нечто новое и это новое коммерциализировать. Данные приоритеты отличаются от приоритетов традиционных бизнесменов, для которых важно организовать деятельность, приносящую прибыль, а порождение нового является побочным и второстепенным результатом [Емельянович, 2014].

Анализируя различные подходы к определению исследуемого понятия, приходим к заключению, что дифиниция технопредпринимательства должна отражать обе упомянутые особенности, поскольку развитие технологических проектов в логике технопредпринимательства невозможно без учета особенностей ее экономической составляющей. В то же время технологические проекты не всегда можно полностью отождествлять с бизнесом, поскольку они имеют специфичный цикл существования и обладают декларируемой социальной значимостью. Таким образом, технопредпринимательство, исходя из двух описанных составляющих, можно определить как участие в проектах, направленных на достижение технологических изменений общества с целью получения коммерческой выгоды.

Следует отметить, что исследуемое понятие недостаточно изучено в отечественной науке – первые публикации об этом явлении появились менее десяти лет назад, причем большая часть этих работ посвящена его связи с образованием [Ерофеева, 2020].

Анализ публикационной активности иностранных авторов позволяет сделать вывод, что исследованиями технопредпринимательства за рубежом стали заниматься значительно раньше (первые источники датированы 1970-ми гг.). Наибольшее внимание в рамках предметной области в последнее десятилетие направлено на выявление инструментов и методик развития университетских экосистем, способствующих активизации технопредпринимательской активности у студентов [Hsu, 2016]. Так, согласно мнению N. P. Wijaya, ключевую роль в развитии технопредпринимательства в образовательной экосистеме играет именно инфраструктура, способная удовлетворить потребность студентов в творческой активности [Wijaya, 2019].

Другая линия исследований, значительно менее изученная, посвящена методикам интеграции исследуемого понятия в образовательный процесс. Существуют исследования, подтверждающие формирование ядра навыков управления проектированием у студентов, в обучение которых были включены элементы технопредпринимательства [Norman, 2012]. Более того, среди пула статей, посвященных этому вопросу, можно выделить описание успешного применения практик, значительно повлиявших на успеваемость студентов и удовлетворенность учебным процессом со стороны как обучающихся, так и преподавателей [Nurdiyanto, 2018].

Однако указанные исследования носят весьма локальный характер. В литературе не представле-

но в достаточном количестве информации, основанной на глобальном анализе и позволяющей количественно и качественно сравнивать практики обучения, построенного на технологическом предпринимательстве с традиционными методами обучения. Вместе с тем следует заметить, что в странах, где данные практики распространены, главным образом в США, возраст вхождения в технопредпринимательство значительно ниже, чем в России. Так, средний возраст основания технологического проекта (стартапа) для России составляет 36 лет, а для США и развитых стран Европы – 31 год [Азулай, 2018]. Более того, согласно исследованиям A. Pereira, обучающиеся в целом одобряют пропредпринимательский уклон инженерного и технического образования [Pereira, 2007]. В связи с этим развитие инструментов интеграции в образовательные программы высшего звена элементов технопредпринимательства в мировой практике оценивается положительно, так как может сказаться на повышении образовательного уровня выпускников вуза и, как следствие, количественном показателе участия общества в технопредпринимательской деятельности.

Вышеизложенное позволяет полагать, что внедрение элементов технопредпринимательства в программы среднего образования также способно иметь положительное влияние, прежде всего, на мотивацию обучающихся к получению знаний как ресурса, необходимого для успешного участия в проектной деятельности. Также представляется, что школы, в образовательных программах которых присутствуют элементы технопредпринимательства, способны развивать у своих обучающихся навыки и компетенции, повышающие их конкурентноспособность при поступлении и учебе в вузе.

Кроме того, нельзя не отметить появление в последнее время все большего количества стартапов, основателями и участниками которых являются подростки – учащиеся школ. Возможность получения дополнительных знаний и приобретения опыта в рамках школьного образования представляется не менее важной, поскольку в перспективе может влиять на успешность их проектов, а также способствовать увеличению количества таких школьников. В связи с этим следует помнить, что одной из возможных причин, по которой средней возраст основателей технологических стартапов превышает уровень мировых лидеров по этому показателю, заключается в том, что для вхождения в технопредпринимательство необходимо совершить ряд ошибок, которые позволят обрести положительный эмпирический опыт, способствующий созданию и ведению экономически рентабельного бизнеса. Получение части этого опыта в школе представляется целесообразным, в том числе в целях активации опыта в более раннем возрасте, а также минимизации потерь в связи с неудачами и ошибками при ведении технологических проектов.

Представляется актуальным исследование особенностей восприятия субъектами школьного образования технопредпринимательства. Несомненно, элементы проектной деятельности, зачастую даже с экономической составляющей, входят в содержание образования некоторых школ. Тем более интересно получить данные о том, насколько эта модель влияет на деятельностное поле обучающихся старших классов.

Методы исследования

В рамках исследования, отчет о котором приведен в настоящей статье, ставилась цель проверить ряд гипотез, связанных с включенностью старших школьников в технопредпринимательство. В качестве отправной точки исследования была сформулирована цель – изучить восприятие технопредпринимательства учащимися 8-11 классов. Достижение указанной цели кажется необходимым для получения представления о том, насколько хорошо учащиеся знают, что такое технопредпринимательство; применяют ли они элементы технопредпринимательства в своей жизни и какую роль в его внедрении в содержательное поле обучающихся играет школа. В исследовании, проведенном в форме анонимного анкетирования в декабре 2020 г., приняли участие более 360 учеников различных школ Санкт-Петербурга в возрасте от 14 до 18 лет. В качестве проектных гипотез рассматривались следующие:

− подростки 8-11 классов в недостаточной степени осведомлены о том, кто такие технопредприниматели;

− слова «технопредпринимательство» и «технопредприниматель» не встречаются регулярно в информационном поле, в котором находятся подростки;

− технопредпринимательство ассоциируется у подростков с коммерческими отношениями в большей степени, чем с технологиями и наукой;

− среди качеств технопредпринимателей, по мнению подростков, превалирует умение извлекать прибыль;

− большинство подростков не ассоциируют свою деятельность с технопредпринимательской;

− подростки знают не более 10 имен технопредпринимателей, при этом с известными отечественными персоналиями знакомы хуже, чем с зарубежными.

Первая сессия анкетирования, в рамках которой было собрано 200 анкет, проводилась в Академической гимназии им. Д. К. Фаддеева СПбГУ (далее – АГ) – специализированном учебном научным центре (СУНЦ) по начальной подготовке высококвалифицированных кадров для инновационного развития России. Школа имеет конкурсный набор, а также усиленную подготовку по естественно-научному и физико-математическим профилям. В рамках исследования мы предполагали, что специфика образовательной модели гимназии, а также повышенная конкурентоспособность ее обучающихся будут сказываться на уровне осведомленности и большей вовлеченности в технопредпринимательство на ступени среднего образования.

Для сравнения данных, полученных в СУНЦ, была проведена вторая сессия анкетирования, в рамках которой получено 160 анкет от обучающихся аналогичного возраста из 11 произвольных школ Санкт-Петербурга, не имеющих никакого объединяющего признака.

Результаты исследования

Анализ данных анкетирования позволяет говорить о следующих результатах. Подавляющее количество опрошенных АГ встречали термин «технопредпринимательство» всего несколько раз в жизни (68,2 %). При этом школьники встречают это слово чаще в социальных сетях (56,7 %) и в школе (26,4 %), реже узнают от знакомых (16,4 %) и родителей (8,5 %).

Учащиеся других школ также сообщили о единичных случаях, когда им встречался термин (75,6 %). Однако несколько чаще такие ученики встречают термин именно в школе. Анализ ответов на данные вопросы позволяет сформулировать тезис, что низкая осведомленность школьников о технопредпринимательстве обусловлена тем, что этот термин не присутствует в их информационном поле. Школа является одним из мест распространения знаний о технопредпринимательстве, однако его потенциал в этом отношении до конца не реализован. Низкая осведомленность также может быть связана с отсутствием просветительской работы с родительской аудиторией, которая имеет потенциал для трансляции информации, в том числе об исследуемом понятии.

Что касается следующей части анкеты, подавляющее большинство, при необходимости выбрать деятельность, прежде всего ассоциирующуюся с технопредпринимательством, выбирали предпринимательскую (46,3 %) и инженерную (34,8 %). С наукой эту деятельность ассоциируют лишь 14,9 % опрошенных. Минимальное количество опрошенных связывают понятие с общественной и медийной активностью (4 %). Учащиеся других школ показали схожие результаты, причем распределение между инженерной и предпринимательской деятельностью примерно равное. Таким образом, можно сделать вывод, что распространенность ассоциаций технопредпринимательства с предпринимательской и инженерной деятельностью связана с тем, что недостаточно знакомые с содержанием исследуемого понятия школьники дословно трактуют сам термин, образованный как сочетание «техно» (технологии) и «предпринимательство».

Ключевыми качествами технопредпринимателя опрошенные считают финансовую и цифровую грамотность. В ответ на вопрос, важны ли эти компетенции, «да» или «скорее да» выбрали 96 % и 95,5 % соответственно. С небольшим отставанием идут коммуникативные навыки, критическое и креативное мышление. 90,5 % опрошенных считают, что эти навыки необходимы технодпредпринимателю. Наиболее низкий результат показала категория «эмоциональный интеллект» – только 71,1 % опрошенных считают, что он необходим или скорее необходим для занятия технопредпринимательством.

У подростков из других школ распределение по приоритетам идентичное. Таким образом, можно сделать вывод: школьники считают самой необходимой для технопредпринимателей компетенцией финансовую грамотность, потому что связывают ее, прежде всего, с предпринимательской деятельностью. Высокие показатели по цифровой грамотности могут объясняться тем, что школьники знают об успешных кейсах в ИТ больше, нежели об остальных сферах технопредпринимательства. Низкий показатель эмоционального интеллекта может быть связан с тем, что школьники недостаточно осведомлены о содержании этого профессионального качества.

Центральный блок анкеты касался соотнесения технопредпринимательства с текущей и планируемой деятельностью опрашиваемых. Именно этот вопрос может демонстрировать нацеленность современных школьников на участие в технологическом бизнесе. Вполне ожидаемо подавляющее большинство обучающихся (74,6 %) ответили, что элементы технопредпринимательства не присут-

ствуют (42,3 %) или скорее не присутствуют (32,3 %) в их деятельности. При этом более половины опрошенных (54,7 %) хотели бы, чтобы элементы технопредпринимательства присутствовали в будущем. Также следует отметить, что на этот вопрос всего лишь 15,4 % гимназистов ответили категорично «нет» и 13,4 % категорично «да». На прямой вопрос, хотели бы они стать технопредпринимателями, «нет» ответили 26,9 %, «скорее нет» – 37,3 %, «скорее да» – 28,9 %, «да» – всего 7 %.

Большинство учащихся других школ города также заявили, что в их текущей деятельности отсутствуют элементы технопредпринимательства (74,4 %). Однако, в отличие от учащихся АГ, такие подростки чаще не хотят, чтобы их деятельность включала элементы технопредпринимательства (56,3 % против 45,3 % в АГ). Значительно меньше количество тех, кто хотел бы стать технопредпринимателями (26,2 % против 35,9 % в АГ), что свидетельствует: учащиеся произвольной выборки школ значительно меньше хотят быть технопредпринимателями, чем учащиеся АГ. В целом данные ответы можно интерпретировать в утверждение, что школьники считают технопредпринимательство перспективной деятельностью, однако становиться технопредпринимателями не хотят. Возможно, это связано с боязнью неудач и высокими рисками предпринимательской деятельности, характерными для России. Изучение источников появления этих страхов представляется особо перспективным для продолжения исследования.

Заключительный блок анкеты касался персоналий. Включение вопросов на знание тех или иных технопредпринимателей было продиктовано предположением, что именно успешные медиаобразы более остального влияют на ориентационные предпочтения старших школьников. Проверка гипотезы о том, что иностранных технопредпринимателей школьники знают лучше, чем отечественных, была необходима для формулирования тезиса о том, что школьники не хотят быть технопредпринимателями, поскольку им не с кем себя идентифицировать, не на кого равняться в обществе, которое их окружает и в котором им, с высокой долей вероятности, предстоит существовать. При это надежд на то, что эта гипотеза по результатам окажется неверной, было достаточно мало: количественно технопредпринимателей за рубежом больше, чем в России. Тем не менее из 14 предложенных фамилий основателей и идейных вдохновителей крупных высокотехнологичных проектов (7 из которых проживают или родились на постсоветском пространстве) только три имели положительную узнаваемость (ответов «да» и «скорее да» больше чем «нет» и «скорее нет»). Илон Маск (“Tesla”, “SpaceX”) знаком 94 % опрошенным, Стив Джобс (“Apple”) и Павел Дуров (“Вконтакте”,”Telegram”) – 91 %. Значительно меньше узнаваемы Джефф Безос (“Amazon”) (35,3 %) и Антон Ситников (“World of Tanks”) (29,8 %). Остальные 9 имен имеют одинаково минимальную узнаваемость (от 9,5 до 25 %). На открытый вопрос о том, какой человек ассоциируется с технопредпринимательством в первую очередь, наиболее частым был ответ «Илон Маск» (11 ответов). Другие персоналии не упоминались более 3-4 раз. Значения у учащихся других школ идентичны, однако первая тройка имеет несколько больший отрыв, а остальные персоналии набрали значительно меньшее количество пунктов. Ответы на заключительный блок вопросов анкеты позволяют полагать, что школьники недостаточно осведомлены о персоналиях, занимающихся технопредпринимательством. При этом нельзя утверждать, что зарубежных технопредпринимателей опрашиваемые знают лучше, чем отечественных. В этой части гипотеза не подтвердилась.

Заключение

Несмотря на то, что технопредпринимательство – новая практика для российского общества, внедрение ее элементов может положительно сказаться на доле вовлеченного в научно-технологический процесс населения, а также на объемах привлеченных в него инвестиций. Освоение элементов технопредпринимательства в рамках образования, в том числе школьного, способно катализировать предпосылки для возникновения вышеуказанных результатов, а также являться концептуальным источником для его содержательного обновления.

В рамках заявленной выборки проведенное исследование позволяет говорить о том, что знание о технопредпринимательстве недостаточно распространено среди старших школьников, хотя само понятие знакомо весьма большому числу опрошенных. В то же время имеется потенциал для увеличения доли осведомленной аудитории. Очевидно, что массовая школа может быть основным источником знания о технопредпринимательстве наравне с социальными сетями. Однако для достижения такого результата необходимы не только популяризаторские усилия, но и создание дидактических технологий интеграции технопредпринимательства в образовательный процесс. Кроме

того, представляется важным распространение информациях об успешном опыте и персоналиях – известных технопредпринимателях, в том числе отечественных. Ориентация образовательной среды на персоналии в данном смысле способствует определению смысловых ориентиров и критериев деятельности, которые в том числе позволяют образовать «культуру» проектной деятельности в школе [Казакова, 2013, с. 37-50]. Без ее формирования любая содержательная деятельность обучающихся может быть обречена на низкий содержательный результат.

Дальнейшее изучение образовательного потенциала технопредпринимательства представляется перспективным, особенно в вопросах, касающихся того, насколько погружение обучающихся в технопредпринимательскую деятельность способствует повышению их образовательной мотивации, а также поведенческой, когнитивной и социальной ориентаций на обучение.

Вопрос о том, насколько технопредпринимательская деятельность в целом способствует личностному развитию обучающегося, остается спорным ввиду того, что самоцелью качественной проектной деятельности является создание продукта, а не совершенствование участников проекта. Возможно, в стремлении перестроить образование в соответствии с логикой технопредпринимательства мы имеем дело с качественно новой моделью самореализации обучающегося – не через личностное развитие, а через развитие за счет коммерческой успешности, социальной значимости и новизны производимого продукта, что в значительной мере вынуждает переосмыслить принятые гуманистические подходы в образовании [Емельянович, 2014].

Для методологического становления этого направления необходимо определить ключевые понятия, такие как «культура технопредпринимательства», «предпринимательский дух» (термин, часто встречающийся в англоязычной литературе) [Hidaya, 2019], а также «систематизация особенностей и закономерностей существующих практик» [Morris, 2013]. Несомненно, внедрение полноценного бизнес-ориентированного проектного творчества трудно осуществимо не только на модели вузовского обучения, но и на ступени среднего образования. Однако важно выявление практик, в том числе игровых, которые потенциально могут стать пространством для симуляции технопредпринимательства с целью развития у обучающихся навыков, которые, по С. В. Сытниковой, можно объединить в три группы: технологическая грамотность, технологическая компетентность и технологическая культура [Сытникова, 2019]. В связи с этим актуальными представляются исследования N. D. Nyinkeu о том, что в современном инженерном и технологическом формате чрезвычайно важны игровые формы: хакатоны, контесты, кейс-чемпионаты и т. д. [Nyinkeu, 2017]. С точки зрения отечественного школьного образования эту линию поддерживает Е. В. Леонова, отмечая немаловажную роль в современной образовательной среде динамического получения новых знаний с игровым и ролевым наполнением, которые способствуют самоопределению обучающихся через личностно значимую деятельность [Леонова, 2019].

Не менее актуальным видится выявление отношения преподавателей к технопредпринимательству и исследование их готовности развивать эту деятельность и погружаться в нее, а также анализ распространенных мифов и поведенческих проявлений страха перед предпринимательской активностью, которые выступают ингибиторами устойчивого распространения технопредпринимательства [Khanduja, 2009]. Ответы на эти вопросы позволят выявить основные противоречия, способные в перспективе минимизировать потери при внедрении элементов технопредпринимательской активности в образовательные форматы массовой школы.

Библиографический список

1. Азулай П. Лучший возраст для стартапа / П. Азулай, Б. Джонс, Дж. Дэниэл, М. Ким Хавьер // Harvard Business Review Russia : научно-популярный журнал. 2018. URL: https://hbr-russia.ru/innovatsii/startapy/780021 (дата обращения 10.02.2021).

2. Асмолов А. Главная задача школы – чтобы не разорвалась связь времен / А. Асмолов, А. Свинаренко, Е. Соболева // Образовательная политика. 2020. № 1. С. 6-17.

3. Дорошина Л. А. Инновационная проектная деятельность как путь совершенствования проектной деятельности учащегося // Современное технологическое образование: опыт, инновации, перспективы : сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Липецк, 26-27 апреля 2018 года. Липецк : Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. С. 23-26.

4. Емельянович И. Культурные особенности технологического предпринимательства в России // Наука и инновации. 2014. № 8(138). С. 59-64.

5. Ерофеева Е. Социальная вариативность структуры понятия «технопрепринимательство» / Е. Ерофеева, Т. Петрова, А. Алексеев // Когнитивные исследования

языка : сборник научных статей. Москва : Ин-т языкознания РАН ; Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2020. С. 935-939.

6. Казакова Е. И. Развивающий потенциал школы: опыты нелинейного проектирования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. № 2. С. 37-50.

7. Леонова Е. В. Ролевая игра «бизнес и технопредпринимательство» в естественно-научной области // Школьный трансфер технологий: опыт содержательного и технологического обновления образования : сборник статей. Санкт-Петербург : Изд-во ВВМ, 2019. С. 61-66.

8. Положение «О всероссийском конкурсе проектов кружкового движения Rukami» : редакция № 2 от 27.05.2020. URL: https://polaris-adygea.ru/images/files/Polozhenie_konkurs_rukami.pdf (дата обращения 14.02.2021).

9. Сытникова С. Модель школьного технологического образования / С. Сытникова, А. Абакумов // Управление человеческими ресурсами – основа развития инновационной экономики : материалы VIII Международной научно-практической конференции. Москва : Изд-во Московского городского педагогического университета, 2019. С. 183-188.

10. Эпштейн М. Шаги к технопредпринимательству / М. Эпштейн, А. Юшков // Народное образование. 2015. № 1. С. 182-190.

11. Amante A., Ronquillo T. Technopreneurship as an outcomes-based education tool applied in some engineering and computing science programme // Australasian Journal of Engineering Education : 2017. Volume 22. Issue 1. P. 32-38.

12. Bailetti T. Technology Entrepreneurship: Overview, Definition, and Distinctive Aspects Technology Innovation // Management Review. 2012. February. URL: https://timreview.ca/article/520 (дата обращения 02.03.2021)

13. Hidayat H., Tamin B., Herawati S., Hidayati A., Muji, A. Implementation of technopreneurship scientific learning for produce electronic product prototypes in engineering education // International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering. 2019. Volume 8. Issue 11. P. 28-42.

14. Khanduja D., Kaushik P. Exploring education driven entrepreneurship in engineering graduates in India // International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning. 2009. Volume 19. Issue 2-3. P. 256-270.

15. Latane B. The psychology of social impact // American Psychologist. 1981. 36 (4). P. 343-356.

16. Morris C., Blaney D. Work-Based Learning // Understanding Medical Education: Evidence, Theory and Practice: Second Edition. 2013. № 1. P. 97-109.

17. Norman C., Jerrard R. Art, Design and Communication in Higher Education // Design management education and work-based learning. 2012. Volume 11. Issue 2. P. 155-166.

18. Nyinkeu N., Ngatchu H. Work and Play in Software Engineering Training // Experiences from the Silicon Mountain Proceedings : collection of articles 30th IEEE Conference on Software Engineering Education and Training, CSEE and T 4 December 2017. P. 112-116.

19. Nurdiyanto H. Work-based learning model with technopreneurship // Global Journal of Engineering Education. 2018. Volume 20. Issue 1. P. 75-78.

20. Hsu M., Van Dyke Y., Chen T., Smith A. A cross-cultural study of the effect of a graph-oriented computer-assisted project-based learning environment on middle school students' science knowledge and argumentation skills // Journal of Computer Assisted Learning. 2016. № 32. P. 51-76.

21. Pei L., Noordin K., Ting Y., Baharudin A. Failure factors of the Malaysian IT technopreneurship : collection of articles CSSR International Conference on Science and Social Research 2010, 2010. P. 686-690.

22. Pereira A. A. Attitudes towards entrepreneurship in Singapore: The role of the state in cultural transition // Asian Journal of Social Science. 2007. Volume 35. Issue 3. P. 321-339.

23. Rasmussen E., Sørheim R. Action-based entrepreneurship education : collection of articles Synthesis and Modifications of Nano-Structures Materials by Energetic Ion Beams Proceedings on the Indo German Workshop on synthesis, 20 February 2005. P. 185-194.

24. Tzu-Hsin L., Yee-Yeen C., Shih-Chang H., Shien-Yang W. Technology entrepreneurial styles: a comparison of UMC and TSMC // International Journal of Technology Management (IJTM). 2005. Volume 29. № 1/2. P. 92-115.

25. Wijaya N., Saudi M. Role of techno park for create technopreneurship in education industry case study: Bandung techno park // Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems. 2019. № 11(3). P. 580-584.

Reference list

1. Azulaj P. Luchshij vozrast dlja startapa = Best age for a startup / P. Azulaj, B. Dzhons, Dzh. Djenijel, M. Kim Hav'er // Harvard Business Review Russia : nauchno-populjarnyj zhurnal. 2018. URL: https://hbr-russia.ru/innovatsii/startapy/780021 (data obrashhenija 10.02.2021).

2. Asmolov A. Glavnaja zadacha shkoly – chtoby ne razorvalas' svjaz' vremen = The main task of the school is not to break the link of times / A. Asmolov, A. Svinarenko, E. Soboleva // Obrazovatel'naja politika. 2020. № 1. S. 6-17.

3. Doroshina L. A. Innovacionnaja proektnaja dejatel'nost' kak put' sovershenstvovanija proektnoj dejatel'nosti uchashhegosja = Innovative project activity as a way to improve the student's project activity // Sovremennoe tehnologicheskoe obrazovanie: opyt, innovacii, perspektivy : cbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Lipeck, 26-27 aprelja 2018 goda. Lipeck : Lipeckij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni P. P. Semenova-Tjan-Shanskogo, 2018. S. 23-26.

4. Emel'janovich I. Kul'turnye osobennosti tehnologicheskogo predprinimatel'stva v Rossii = Cultural features of technological entrepreneurship in Russia // Nauka i innovacii. 2014. № 8(138). S. 59-64.

5. Erofeeva E. Social'naja variativnost' struktury ponjatija «tehnopreprinimatel'stvo» = Social variability of the structure of the concept «technology entrepreneurship» / E. Erofeeva, T. Petrova, A. Alekseev // Kognitivnye issledovanija jazyka : sbornik nauchnyh statej. Moskva : In-t jazykoznanija RAN ; Tambov : Izdatel'skij dom TGU im. G. R. Derzhavina, 2020. S. 935-939.

6. Kazakova E. I. Razvivajushhij potencial shkoly: opyty nelinejnogo proektirovanija = Development potential of the school: experiments of nonlinear design // Novoe v psihologo-pedagogicheskih issledovanijah. 2013. № 2. S. 37-50.

7. Leonova E. V. Rolevaja igra «Biznes i tehnopredprinimatel'stvo» v estestvenno-nauchnoj oblasti = Role-playing game «Business and technology entrepreneurship» in the natural science field // Shkol'nyj transfer tehnologij: opyt soderzhatel'nogo i tehnologicheskogo obnovlenija obrazovanija : sbornik statej. Sankt-Peterburg : Izd-vo VVM, 2019. S. 61-66.

8. Polozhenie «O vserossijskom konkurse proektov kruzhkovogo dvizhenija = Regulation «On the All-Russian competition of projects of the circle movement Rukami»: redakcija № 2 ot 27.05.2020. URL: https://polaris-adygea.ru/images/files/Polozhenie_konkurs_rukami.pdf (data obrashhenija 14.02.2021).

9. Sytnikova S. Model' shkol'nogo tehnologicheskogo obrazovanija = Model of school technological education / S. Sytnikova, A. Abakumov // Upravlenie chelovecheskimi resursami – osnova razvitija innovacionnoj jekonomiki : materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva : Izd-vo Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta, 2019. S. 183-188.

10. Jepshtejn M. Shagi k tehnopredprinimatel'stvu = Steps to technology entrepreneurship / M. Jepshtejn, A. Jushkov // Narodnoe obrazovanie. 2015. № 1. S. 182-190.

11. Amante A., Ronquillo T. Technopreneurship as an outcomes-based education tool applied in some engineering and computing science programme // Australasian Journal of Engineering Education : 2017. Volume 22. Issue 1. P. 32-38.

12. Bailetti T. Technology Entrepreneurship: Overview, Definition, and Distinctive Aspects Technology Innovation // Management Review. 2012. February. URL: https://timreview.ca/article/520 (data obrashhenija 02.03.2021)

13. Hidayat H., Tamin B., Herawati S., Hidayati A., Muj, A. Implementation of technopreneurship scientific learning for produce electronic product prototypes in engineering education // International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering. 2019. Volume 8. Issue 11. P. 28-42.

14. Khanduja D., Kaushik P. Exploring education driven entrepreneurship in engineering graduates in India // International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning. 2009. Volume 19. Issue 2-3. P. 256-270.

15. Latane B. The psychology of social impact // American Psychologist. 1981. 36 (4). P. 343-356.

16. Morris C., Blaney D. Work-Based Learning // Understanding Medical Education: Evidence, Theory and Practice: Second Edition. 2013. № 1. P. 97-109.

17. Norman C., Jerrard R. Art, Design and Communication in Higher Education // Design management education and work-based learning. 2012. Volume 11. Issue 2. P. 155-166.

18. Nyinkeu N., Ngatchu H. Work and Play in Software Engineering Training // Experiences from the Silicon Mountain Proceedings : collection of articles 30th IEEE Conference on Software Engineering Education and Training, CSEE and T 4 December 2017. P. 112-116.

19. Nurdiyanto H. Work-based learning model with technopreneurship // Global Journal of Engineering Education. 2018. Volume 20. Issue 1. P. 75-78.

20. Hsu M., Van Dyke Y., Chen T., Smith A. A cross-cultural study of the effect of a graph-oriented computer-assisted project-based learning environment on middle school students' science knowledge and argumentation skills // Journal of Computer Assisted Learning. 2016. № 32. P. 51-76.

21. Pei L., Noordin K., Ting Y., Baharudin A. Failure factors of the Malaysian IT technopreneurship : collection of articles CSSR International Conference on Science and Social Research 2010, 2010. P. 686-690.

22. Pereira A. A. Attitudes towards entrepreneurship in Singapore: The role of the state in cultural transition // Asian Journal of Social Science. 2007. Volume 35. Issue 3. P. 321-339.

23. Rasmussen E., Sørheim R. Action-based entrepreneurship education : collection of articles Synthesis and Modifications of Nano-Structures Materials by Energetic Ion Beams Proceedings on the Indo German Workshop on synthesis, 20 February 2005. P. 185-194.

24. Tzu-Hsin L., Yee-Yeen C., Shih-Chang H., Shien-Yang W. Technology entrepreneurial styles: a comparison of UMC and TSMC // International Journal of Technology Management (IJTM). 2005. Volume 29. № 1/2. P. 92-115.

25. Wijaya N., Saudi M. Role of techno park for create technopreneurship in education industry case study: Bandung techno park // Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems. 2019. № 11(3). P. 580-584.

УДК 37.025

А. Ю. Михайлова https://orcid.org/0000-0002-9800-4960
Е. В. Яковлева http://orcid.org/0000-0002-9127-5178

Развитие интеллектуально-творческого потенциала младших школьников в кружковой деятельности

Для цитирования: Михайлова А. Ю., Яковлева Е. В. Развитие интеллектуально-творческого потенциала младших школьников в кружковой деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 17-25. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-17-25

В статье представлены результаты исследования процесса развития интеллектуально-творческого потенциала младших школьников путем организации кружковой работы в общеобразовательной школе. На основе системного и интегративного подходов сформулировано определение интеллектуально-творческого потенциала и определена его структура. Кружковая работа как одна из форм внеурочной деятельности обладает большими возможностями в раннем выявлении и развитии интеллектуально-творческого потенциала учащихся. Цель исследования заключается в выявлении и обосновании педагогических условий развития интеллектуально-творческого потенциала младших школьников во внеурочной деятельности. При описании педагогических условий реализации программы внеурочной деятельности были сформулированы общая цель и принципы, ценностные и содержательные ориентиры программы, конкретизированы планируемые результаты ее освоения по трем направлениям. Комплексное развитие всех компонентов интеллектуально-творческого потенциала предполагает создание особой мотивационной творческой среды. Развитие познавательных процессов строилось на общем речевом развитии младших школьников, развитии лексической стороны речи, умения работать с информацией. Развитие мотивационного и креативного показателей происходило с помощью организации проектно-исследовательской деятельности младших школьников, а также включения заданий на развитие творческого мышления и использования особых форм творческой деятельности на занятиях по внеурочной деятельности. Эффективность педагогических условий развития интеллектуально-творческого потенциала подтвердилась результатами контрольного среза. Положительная динамика была отмечена в познавательном, мотивационном и креативном показателях. Статистическая обработка данных подтвердила гипотезу нашего исследования: эффективное развитие интеллектуально-творческого потенциала младших школьников возможно в мотивационной творческой среде внеурочной деятельности при комплексном развитии всех его компонентов.

Ключевые слова: интеллектуально-творческий потенциал, внеурочная деятельность, мотивирующая среда, творческое мышление, учебное исследование.

A. Yu. Mikhailova, E. V. Yakovleva

The ways of primary students' intellectual and creative potential development in society activity

The article presents the results of the research of junior students' intellectual and creative potential in extracurricular activities in a comprehensive school. The term intellectual and creative potential and its components were defined by using a systematic and integral approach. A student club is one the form of extracurricular activity. It also provides great opportunities in early diagnostics and intellectual and creative potential development. The aim of the present research was to prove the effectiveness of pedagogical terms of intellectual and creative potential development of junior students. So the main aim, principles, values and the subject matter of the extracurricular program were described. The results of the program in three main directions were also clarified. The total development of all intellectual and creative potential components involves the creation of special motivating creative surrounding. Cognitive processes development was based on junior students' language development, the enlargement of the vocabulary, the information finding skills. Creative and motivating components were cultivated by organizing students' project and research activities and using creative thinking tasks and special creative activities in extracurricular classes. The effectiveness of pedagogical terms of intellectual and creative potential development was proved with the results of control diagnostics among the students. Positive changes were marked in cognitive, creative and motivating components. The statistic appraisal of control diagnostics results also confirms the hypothesis of our research. So the effective intellectual and

© Михайлова А. Ю., Яковлева Е. В., 2021

creative potential development is possible in motivating creative surrounding in extracurricular activities with complex development of all components.

Keywords: intellectual and creative potential, extracurricular activities, motivating surrounding, creative thinking, students' research.

Введение

Одной из целей, стоящих перед современным образованием, является поддержка становления и развития творческого гражданина, готового к нестандартным решениям и преобразованию действительности. Педагогическим инструментом достижения данной цели может служить внеурочная деятельность в образовательном учреждении. Федеральный государственный стандарт начального общего образования предполагает создание условий, обеспечивающих возможности для выявления и развития способностей обучающихся через систему клубов, секций, студий и кружков, а также для работы с одаренными детьми, организации творческих соревнований, научно-технического творчества и проектно-исследовательской деятельности [Федеральный государственный … , 2009]. Проблема раннего выявления и развития интеллектуально-творческого потенциала среди младших школьников средствами внеурочной деятельности представляет большой интерес для педагогических исследований. Цель проведенного исследования заключается в выявлении и обосновании педагогических условий развития интеллектуально-творческого потенциала младших школьников во внеурочной деятельности.

Теоретические основания исследования

Над проблемой развития творческого потенциала детей работали многие ученые. В настоящее время можно констатировать разнообразие подходов и направлений в изучении этой проблемы в науке.

Теоретические и практические вопросы, связанные с понятием потенциала, рассматривали известные зарубежные и отечественные ученые – Дж. Рензулли [Renzulli, 2012], П. Торренс [Torrance, 1974], Дж. Гилфорд [Guilford, 1950], Н. С. Лейтес [Лейтес, 1996], А. И. Савенков [Савенков, 2004] и др.

В рабочей концепции одаренности Д. Б. Богоявленская характеризует творческий потенциал как интеллектуально-творческую предпосылку к творческой деятельности и рассматривает понятие потенциальной одаренности как психологическую характеристику ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать эти возможности в данное время в силу их функциональной недостаточности [Богоявленская, 2003, с. 24-25].

Интегрированный характер творческого потенциала определяет Н. С. Лейтес. Суть предложенного им подхода состоит в определении природы творчества, одаренности как общей предпосылки развития творческого потенциала человека [Лейтес, 1996].

Интерес представляют исследования последних лет, посвященные изучению различных аспектов развития творческого потенциала, творческих способностей у детей.

Лю Сяоин и Ю. Ф. Катханова раскрывают влияние занятий изобразительным искусством на развитие творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста [Лю Сяоин, 2018].

Исследование О. С. Масловой и Е. В. Яковлевой посвящено изучению особенностей проявления и развития творческих способностей у первоклассников [Маслова, 2020].

А. С. Сулейменова и Л. А. Ситак обосновывают психологические условия для развития познавательной деятельности в учебном процессе, которые, в свою очередь, способствуют развитию творческих способностей в процессе обучения детей в начальной школе [Сулейменова, 2016].

А. М. Нурудинова и И. М. Раджабов в исследовании делают акцент на влиянии творческой обстановки, творческой деятельности и предметной среды на развитие творческих способностей школьников [Нурудинова, 2016].

А. А. Савина выделяет и изучает компоненты проявления и развития творческих способностей детей младшего школьного возраста [Савина, 2018].

В исследовании А. В. Данилова и Э. Р. Хайрулловой раскрываются вопросы формирования творческих способностей учащихся на уроках декоративно-прикладного искусства и обосновываются условия его успешного осуществления в системе дополнительного образования [Данилов, 2018].

М. И. Павлова, Л. А. Ситак акцентируют внимание на роли семьи и школы в развитии творческого потенциала личности ребенка, описывают

влияние игровых методов на развитие творчества детей [Павлова, 2016].

Ю. В. Макарова, К. Н. Кузьмакова, И. Ю. Троицкая доказывают решающую роль учителя в формировании творческих способностей младших школьников [Макарова, 2016].

Н. В. Лифанова обосновывает систему формирования универсальных учебных действий, которая позволяет осуществлять развитие творческого потенциала у учащихся [Лифанова, 2015].

Развитие творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности в условиях специально разработанной программы описывается в исследовании Л. Н. Антилоговой [Антилогова, 2018].

М. А. Николенко доказывает возможности уроков информатики в развитии творческих способностей учащихся [Николенко, 2018].

В нашем исследовании под интеллектуально-творческим потенциалом (ИТП) понимается интегративное и системное свойство личности, являющееся общей предпосылкой к ее будущему развитию, преобразованию и самосовершенствованию.

Развитие интеллектуально-творческого потенциала учащихся начальной школы может осуществляться во внеурочной деятельности в рамках общекультурного и общеинтеллектуального направлений развития личности. Универсальность внеурочной деятельности заключается в том, что она сочетает в себе одновременно возможности для развития как познавательной, так и творческой и досуговой деятельности деятельности младших школьников. Мотивирующая роль внеурочной деятельности в начальной школе выражается в формировании познавательного интереса учащихся, стремления к творческой и поисковой деятельности; положительного отношения к школе и взаимоотношений с учителем и сверстниками.

Методы исследования

На начальном этапе нашего исследования были использованы теоретические методы: изучение первоисточников и литературы на русском и английском языках по психологии, теории воспитания и обучения, психодиагностике, когнитивной лингвистике, которые затрагивают вопросы развития процессов мышления, памяти, общих интеллектуальных способностей, творческого креативного мышления и мотивационной сферы младших школьников. С помощью педагогического моделирования была сформирована теоретическая модель развития интеллектуально-творческого потенциала младших школьников во внеурочной деятельности. Основной этап исследования включал в себя непосредственно проведение педагогического эксперимента, целью которого было определение эффективности программы внеурочной деятельности в вопросе развития ИТП младших школьников. На заключительном этапе исследования применялись методы математической статистики для обработки данных контрольного среза констатирующего эксперимента.

Организация исследования

Одной из самых востребованных форм организации внеурочной деятельности является кружковая работа, которая предполагает возможности для развития интеллектуальных и творческих способностей учащихся, их интересов и увлечений. С этой целью на базе МАОУ «Центр образования имени И. А. Милютина» подразделение «Гимназия № 8» г. Череповца был организован кружок «Кот ученый» в 2017/2018 учебном году. Срок реализации программы внеурочной деятельности составляет 2 года. Она включает 70 часов (из расчета 35 учебных недель в году, занятия проводятся раз в неделю). В течение года в кружке занимались 22 учащихся 3 класса начальной школы.

Общей целью данной программы является поддержка становления и развития гармонично развитой творческой личности младшего школьника путем создания благоприятных условий для развития интеллектуально-творческого потенциала учащихся. Ценностным и содержательным ориентиром программы является сочетание таких понятий, как образование, интеллект, интеллектуальная деятельность, знание, творчество и созидание, ответственное отношение к труду и творчеству, язык и речь, искусство, традиции и культура. К основным педагогическим принципам, на которых базируется программа внеурочной деятельности, относятся 1) принцип интеграции и дифференциации; 2) принцип личностно-ориентированного обучения; 3) аксиологический принцип; 4) принцип деятельности; 5) принцип системности; 6) принцип творчества; 7) принцип перехода от непродуктивных видов деятельности к продуктивным. Необходимо отметить важность при работе с языком и речью принципа интеграции и дифференциации, который заключается в том, что обучение всем аспектам языка и видам речевой деятельности взаимосвязано. Аналогичный принцип присущ и интеллектуально-творческому потенциалу: какой бы компонент мы ни развивали, он окажет влияние на развитие остальных компонентов ИТП.

Главным личностным результатом освоения программы является качественное изменение уровня ИТП младших школьников, формирование положительного отношения к школе, развитие мотивационной основы деятельности. Принимая во внимание особенности ИТП младших школьников, конкретизируем планируемые результаты освоения программы внеурочной деятельности по направлениям «Интеллектуальное развитие», «Творческое развитие», «Общее речевое развитие».

По направлению «Интеллектуальное развитие» к личностными результатами относятся сформированность первоначальных представлений о роли знаний, интеллектуального труда, творчества, образования в жизни человека и общества; первоначальные навыки сотрудничества, взаимодействия со сверстниками, взрослыми в интеллектуальной деятельности; развитие общих интеллектуальных способностей, эрудиции, словесно-логического мышления; развитие наблюдения и наблюдательности, зрительных, слуховых, двигательных ощущений; развитие произвольной памяти и внимания. В данном направлении отдельно выделим формирование поисково-исследовательских навыков и умений (развитие умения наблюдать, измерять, сравнивать, моделировать, генерировать гипотезы, экспериментировать, устанавливать причинно-следственные связи, работать с источниками информации).

По направлению «Творческое развитие» личностными результатами будут являться следующие: ценностное отношение к труду и творчеству, осознание приоритета творчества, создания нового; самовыражение в различных видах творческой деятельности. У младших школьников будут сформированы основы художественной культуры, потребность в художественном творчестве и общении с искусством, первоначальные понятия о выразительных возможностях языка искусства; начнут развиваться воображение и творческие способности; способность к реализации творческого потенциала в художественно-продуктивной деятельности.

По направлению «Общее речевое развитие» личностными результатами были обозначены осознание языка как эффективного средства человеческого общения, как нового инструмента познания мира и культуры других народов; уважительное отношение к чужой культуре, более глубокое понимание особенностей культуры своего народа. Общее речевое развитие предполагает расширение и обогащение словарного запаса, развитие читательских навыков и овладение различными видами чтения, развитие коммуникативных навыков и навыков сотрудничества.

Содержание программы внеурочной деятельности по развитию ИТП младших школьников «Кот ученый» представлено пятью тематическими разделами, которые отражают ее ценностные ориентиры и соответствуют возрастным особенностям и интересам младших школьников. Направление «Интеллектуальное развитие» представлено разделами «Знание и наука», «Язык и речь». Направление «Творческое развитие» связано с разделами «Искусство и культура», «Творчество». Раздел «Хобби и увлечения» посвящен интересам и увлечениям младших школьников.

Результаты и их обсуждение

Используя структурный подход Джозефа Рензулли, в качестве структурных элементов ИТП в исследовании мы выделяем три основных показателя: познавательный, креативный и мотивационный [Renzulli, 2012].

Показателями познавательного компонента ИТП являются общие интеллектуальные способности, эрудиция, словесно-логическое мышление, произвольная память, внимание, наблюдение и наблюдательность, общее речевое развитие. На сегодняшний день при соотношении мышления и речи, мышления и языка используется когнитивный подход, в соответствии с которым язык рассматривается как неотъемлемая и органическая составляющая человеческого разума, тесно взаимосвязанная с другими когнитивными структурами и процессами – восприятием, мышлением, вниманием, памятью [Герасимов, 1985, с. 213]. Когнитивные и языковые структуры в речевом процессе функционируют в тесном взаимодействии и, по мнению многих авторов, имеют общие операциональные механизмы, составляющие базис как языковой, так и когнитивной деятельности [Лалаева, 2008, с. 1]. Развивающая цель обучения иностранному языку включает в себя развитие чувства языка, языковой догадки, памяти во всех ее видах, а также логики (анализа, синтеза, сравнения), мотивационной сферы, умения общаться, таких черт, как трудолюбие, воля, целеустремленность, активность, умение учиться [Соловова, 2008, с 19]. Следовательно, мы придерживались когнитивного подхода при развитии составляющих познавательного компонента ИТП и уделили внимание в программе внеурочной деятельности речевому развитию как составляющему основу для развития общих интеллектуальных способностей.

Одной из особенностей младшего школьного возраста является активное расширение словарного запаса. При развитии лексической стороны речи были использованы три вида лексических упражнений (на уровне слова, на уровне словосочетания, на уровне сверхфразового единства). Среди использованных упражнений на уровне слова мы выделим следующие: 1) дать определение одним словом, отгадать загадку; 2) подобрать синоним/антоним; 3) выбрать слово с наиболее общим значением; 4) сгруппировать слова по определенному признаку; 5) выбрать лишнее слово, которое не подходит к группе слов; 6) вспомнить и записать как можно больше предметов, группируя их по форме, цвету, названия которых начинаются с одной буквы и т. д.; 7) упражнения по методике Мюнстерберга (в бессмысленном наборе цифр спрятаны слова по теме); 8) тематические кроссворды; 9) ребусы; 10) анаграммы. Для расширения семантических полей и ассоциативных связей эффективно составление различных ментальных карт, ассоциограмм. Среди упражнений на уровне словосочетаний отметим следующие: 1) подобрать к существительному 3-4 определения, к глаголу – наречия; 2) соединить разрозненные слова, чтобы получилось идиоматическое выражение, пословица или поговорка. Упражнения на уровне сверхфразового единства следует рассматривать как лексические и как упражнения на развитие различных видов чтения.

Развитие навыка работы с текстом способствует развитию внимания, наблюдательности, общей эрудиции и мышления. Мы использовали методики, направленные на развитие различных видов чтения (изучающее, просмотровое, ознакомительное и поисковое). При работе с печатным текстом выделяются три основных этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. Тематика и содержание текстов соответствовали возрастным особенностям младших школьников, отражали ценностные ориентиры программы по развитию их интеллектуально-творческого потенциала.

На дотекстовом этапе работы нами были использованы иллюстрации, название текста, ключевые слова, имя автора произведения для определения учащимися тематики и перечня проблем текста. При непосредственной работе с печатным текстом активно использовались следующие задания: 1) поиск информации в тексте (описание внешности героя, места или времени действия, лексика по определенной теме, части речи); 2) озаглавливание абзацев; 3) обнаружение ошибок в тексте (подмены букв, слов, смысловые ошибки); 4) корректурные задания (находить и отмечать в небольших отрывках требуемые буквы, слова); 5) чтение текста до заданного выражения; 6) ответы на вопросы по содержанию; 7) восстановление логики повествования 8) сжатие текста (составление плана).

На послетекстовом этапе прочитанный текст служил основой для развития коммуникативных навыков и творческого мышления учащихся, которым предлагалось придумать продолжение, обсудить прочитанное в парах, нарисовать иллюстрацию или серию картинок. Интересная форма подведения итогов – групповой пересказ, таким образом, текст составляет основу для развития монологической и диалогической речи учащихся.

Развитие коммуникативных навыков учащихся через взаимодействие друг с другом снимает определенные психологические трудности в общении и позволяет учащимся свободно высказывать свои мысли. В зарубежной методике активно применяются различные интерактивные методы для развития говорения. В нашей программе внеурочной деятельности успешно использовались 1) упражнение «Луковые кольца» («Onion rings»); 2) упражнение «Обмен парами» («Mix Pair Share»); 3) игра на обмен партнерами «Квиз квиз трейд» («Quiz quiz trade»); 4) методика на взаимодействие Тимбилдинг («Teambuilding»); 5) игра «Бинго» («Bingo Questions»).

Использование упражнений, связанных с обобщением, сравнением, поиском информации, установлением причинно-логических связей при работе над лексикой и различными видами тестовой информации, положительно сказывается на формировании словесно-логического мышления младших школьников, внимания и памяти, входящих в состав познавательного компонента ИТП.

Применение таких форм и приемов работы, как мини-экскурсия «Путешествие в мир науки», организованная совместно со старшеклассниками; квест-игра «Открытия и изобретения»; презентация учебно-исследовательских проектов «День юного ученого»; выполнение заданий олимпиадного характера, также способствуют активизации познавательного интереса и развитию общих интеллектуальных способностей младших школьников.

Развитие креативного и мотивационного компонентов ИТП учащихся начальной школы связано с формированием мотивационной среды и активизацией внутренних мотивов школьников. К показателям развития креативного компонента мы относим уровень развития творческого мышления

(беглость, гибкость, оригинальность, разработанность мышления) и творческих характеристик личности (любознательность, воображение, сложность, рискованность). Показателями мотивационного компонента ИТП выступают познавательная активность, познавательные мотивы и эмоциональное отношение к учебному процессу.

Понятие образовательной среды, его сущность, структуру и содержание разрабатывали отечественные ученые (Е. В. Бондаревская, В. Г. Бочарова, Л. П. Буева, В. Н. Гуров, И. С. Кон, А. В. Мудрик, А. В. Петровский, В. И. Слободчиков, В. Я. Ясвин). На сегодняшний день существуют различные виды образовательной среды, одним из которых является мотивирующая образовательная среда. В нашем исследовании мотивирующую творческую образовательную среду мы понимаем как среду творческого типа, которая активизирует имеющиеся у детей мотивы учения, предоставляет им возможности для достижения учебной цели, эмоционально подкрепляет актуализированные мотивы [Шабанова, 2017, с. 2].

При создании мотивирующей творческой среды для развития интеллектуально-творческого потенциала младших школьников через программу внеурочной деятельности «Кот ученый» был использован подход В. А. Ясвина. Образовательная среда с точки зрения этой теории формируется совокупностью трех компонентов: пространственно-предметного, социального и психодидактического [Ясвин, 2001, с. 175]. Пространственно-предметный компонент мотивирующей творческой среды характеризуется проявлением естественных мотивов любопытства и любознательности за счет необычности, неожиданности объектов и средств деятельности. В программе внеурочной деятельности по развитию ИТП младших школьников данный компонент представлен особенностями содержания программы и использования разнообразных форм, методов и приемов работы, которые были описаны ранее. Социальный компонент мотивирующей творческой среды предполагает создание ситуаций партнерства и взаимопомощи. К нему мы отнесем создание комфортной доброжелательной атмосферы общения; личность педагога-наставника, его активность и личный пример в творческой или интеллектуальной деятельности; взаимодействие со старшеклассниками и их положительный пример в проектно-исследовательской или творческой сферах; консультативную помощь учителей-предметников. Психодидактический компонент мотивирующей творческой среды сопряжен с деятельностью и подкрепляется созданием ситуаций успеха. Он реализуется через активную творческую деятельность младших школьников их участием в проектно-исследовательской деятельности.

Задания, направленные на развитие креативного компонента ИТП и творческого мышления в рамках программы внеурочной деятельности, были интегрированы во внеурочное занятия как один из его этапов, как правило, следующий после интеллектуальной деятельности. Творчеству и развитию творческого мышления были посвящены отдельные занятия целиком. В нашей программе по развитию ИТП младших школьников были использованы такие формы организации творческой деятельности, как мастер-класс, творческое занятие, творческая самопрезентация, новогодний праздник, фестиваль творческих достижений. Успешно практиковалось развитие тонкой моторики с помощью рисования, штриховки, вырезания из бумаги. Продуктом творческой деятельности учащихся в рамках занятий стали рисунки разнообразной тематики, собранные в альбомы по темам; календарь именинника, плакаты и стенгазеты, туристические буклеты и путеводители, музыкальные инструменты из подручных средств, поздравительные открытки, стихи, книга сказок, новогодние игрушки.

Проектно-исследовательская деятельность оказывает большое влияние на развитие познавательной сферы учащихся, саморазвитие, стимулирование интереса к процессу самостоятельного получения нового знаний и умственному труду. Учебно-исследовательская и проектная деятельность связана с творческим характером деятельности учащихся, при этом инициатива этой деятельности должна исходить от них самих. Основными умениями, формируемыми в процессе проектно-исследовательской деятельности, являются умение наблюдать, измерять, сравнивать, моделировать, экспериментировать, устанавливать причинно-следственные связи.

Развитию исследовательских навыков младших школьников был отведен содержательный блок в программе внеурочной деятельности. Занятия были посвящены следующим моментам: 1) выбор темы исследования и обоснование ее актуальности; 2) постановка целей и задач исследования, определение проблемы исследования; 3) работа с разнообразными источниками, поиск необходимой информации; 4) планирование и самостоятельное проведение практической части работы; 5) обработка и анализ, представление полученных

результатов, защита группового исследования. Учащиеся работали в группах над одной из предложенных тем учебного исследования. Для каждого содержательного блока педагогом совместно с учащимися была разработана тема учебного исследования, перечень использованных тем представлен в Таблице 1.

Таблица 1

Перечень использованных тем учебного исследования

Раздел	*Тема исследования*
Знания и наука	Исчезающие животные моего региона
Язык и речь	Происхождение имен собственных (среди учащихся 3 класса)
Творчество	Сказочные герои разных стран
Хобби и увлечения	Современные увлечения младших школьников (среди учащихся 3 класса)
Искусство	Как создается мультфильм?

Все исследовательские работы по заявленным темам были представлены на итоговом внеурочном занятии «День юного ученого». Включение в содержательную часть программы блока по исследовательской деятельности младших школьников позволило нам реализовать педагогическое условие, связанное с развитием самостоятельной творческой и познавательной деятельности учащихся.

Результаты исследования

С целью подтверждения качественных изменений в уровне развития ИТП был проведен контрольный срез, данные которого мы сравнили с результатами первой диагностики учащихся до начала освоения программы. Контрольный срез проводился среди учащихся 3 класса в конце первого года освоения программы внеурочной деятельности. В нем приняли участие 23 школьника. Диагностике были подвергнуты познавательный, креативный и мотивационный критерии ИТП. В качестве диагностических средств были использованы следующие методики: 1) тест интеллектуального потенциала П. Ржичана; 2) тест креативности Вильямса (модернизированный Е. Е. Туник); 3) методика Н. Г. Лускановой. Результаты контрольного среда представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Результаты контрольного среда

Уровень	*Наименование показателя*					
	Общие интеллектуальные способности		*Творческое мышление*		*Школьная мотивация*	
	1	*2*	*1*	*2*	*1*	*2*
Очень высокий	0	2 (9 %)	0	2 (9 %)	3 (13 %)	4 (18 %)
Высокий	6 (26 %)	9 (39 %)	7 (30 %)	11 (48 %)	3 (13 %)	10 (43 %)
Средний	9 (39 %)	8 (35 %)	16 (70 %)	10 (43 %)	13 (57 %)	9 (39 %)
Ниже среднего	2 (9 %)	4 (17 %)	0	0	3 (13 %)	0
Низкий	6 (26 %)	0	0	0	1 (4 %)	0
Среднее значение	16,04	19,9	56,2	62,5	18,04	21,04

Цифрами 1 и 2 обозначены данные показателя первой входной и второй итоговой диагностики.

В познавательном критерии ИТП среди учащихся 3 класса наблюдается положительная динамика, по сравнению с данными первой диагностики. Об изменениях в уровне развития общих интеллектуальных способностей, в мотивационной сфере и показателях креативного компонента также можно судить по росту показателей среднего значения. При повторной диагностике мы наблюдаем улучшение показателей креативного компонента учащихся. При контрольном срезе мотивационного критерия ИТП количество школьников со средним и высоким уровнем осталось стабильно высоким.

Мы обработали полученные экспериментальные данные с помощью вторичного статистического метода обработки «хи-квадрат критерий», значения которого превышают соответствующие табличные значения степеней свободы т-4 и т-2, что подтверждает гипотезу нашего исследования о влиянии программы внеурочной деятельности на качественное изменение показателей ИТП младших школьников.

Заключение

Подводя итог вышесказанного, можно сделать вывод, что эффективность педагогических условий развития ИТП младших школьников заключается в ориентации содержания программы вне-

урочной деятельности, форм, методов и приемов работы на комплексное развитие показателей ИТП; в создании мотивирующей творческой среды, стимулировании познавательного интереса учащихся с помощью участия в творческой и проектно-исследовательской деятельности, создании благоприятной дружественной обстановки взаимодействия между самими учащимися и их педагогами.

Качественные изменения уровня ИТП младших школьников были экспериментально подтверждены в рамках контрольного среза в конце первого года освоения программы внеурочной деятельности. Нами была отмечена положительная динамика изменений в познавательном, креативном и мотивационном критериях развития ИТП младших школьников. В дальнейшем задачей нашего исследования будет разработка показателей эффективности мотивирующей творческой среды и их оценка.

Библиографический список

1. Антилогова Л. Н. Развитие творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2018. № 4 (28). С. 101-104.

2. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности : 2-е изд., расш. и перераб. Москва, 2003. 95 с.

3. Герасимов В. И. К становлению «когнитивной грамматики» // Современные зарубежные грамматические теории : сборник научно-аналитических обзоров. Москва : ИНИОН, 1985. С. 213-242.

4. Данилов А. В. Развитие творческих способностей учащихся на уроках декоративно-прикладного искусства / А. В. Данилов, Э. Р. Хайруллова // Вестник ЧГПУ им И. Я. Яковлева. 2018. № 4 (100). С. 131-137.

5. Лалаева Р. И. Особенности проявления взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2008. № 3 (Педагогика). С. 145-157.

6. Лейтес Н. С. Психология одаренности детей и подростков. Москва : Академия, 1996. 416 с.

7. Лифанова Н. В. Развитие творческого потенциала личности на основе формирования универсальных учебных действий // Символ науки. 2015. № 7. С. 139-143.

8. Лю Сяоин Развитие творческих способностей детей в процессе обучения изобразительному искусству / Лю Сяоин, Ю. Ф. Катханова // Преподаватель XXI век. 2018. № 3. С. 211-216.

9. Макарова Ю. В. Развитие творческого мышления младших школьников / Ю. В. Макарова, К. Н. Кузьмакова, И. Ю. Троицкая // Символ науки. 2016. № 3. С. 163-165.

10. Маслова О. С. Изучение особенностей проявления и развития творческих способностей у младших школьников / О. С. Маслова, Е. В. Яковлева // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании : сборник научных статей IV Международной научно-практической конференции: Ярославль – Минск [12 марта 2020 г.] / под науч. ред. Е. В. Карповой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. С. 203-205.

11. Николенко М. А. Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста // Вестник науки и образования. 2018. № 6 (42). Том 2. С. 38-40.

12. Нурудинова А. М. Эффективные условия для развития творческих способностей у школьников / А. М. Нурудинова, И. М. Раджабов // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 4 (59). С. 141-144.

13. Павлова М. И. Развитие творческих способностей у детей / М. И. Павлова, Л. А. Ситак // Таврический научный обозреватель. 2016. № 1 (январь). С. 164-166.

14. Савенков А. И. Одаренный ребенок дома и в школе. Екатеринбург : У-Фактория, 2004. 272 с.

15. Савина А. А. Особенности проявления и развития творческих способностей детей младшего школьного возраста // Вестник Казгуки. 2018. № 1. С. 115-118.

16. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей. Москва : АСТ. Астрель, 2008. 238 с.

17. Сулейменова А. С. Пути и условия развития творческих способностей в процессе обучения в начальной школе / А. С. Сулейменова, Л. А Ситак // Таврический научный обозреватель. 2016. № 1 (январь). С. 167-170.

18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования МИНОБРА НАУКИ РФ приказ № 373 от 06.10.2009 г.

19. Шабанова М. В. Опыт создания мотивирующей образовательной среды в предметном поле экспериментальной математики / М. В. Шабанова, Р. Н. Николаев, М. А. Павлова // Современные проблемы науки и образования: 2017. № 4. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id = 26578 (дата обращения: 21.03.2021).

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

21. Guilford J. P. Creativity. American Psychologist. 1950. № 5. P. 444-454.

22. Renzulli J. S. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four - part theoretical approach // Gifted Child Quarterly. 2012. Vol. 56 (3). p. 150-159.

23. Torrance E. P. Torrance Tests of Creative Thinking. Scholastic Testing Service, Inc., 1974. URL: https://www.researchgate.net/publication/319615683_Torrance_Tests_of_Creative_Thinking (Дата обращения: 12.03.2021).

Reference list

1. Antilogova L. N. Razvitie tvorcheskih sposobnostej mladshih shkol'nikov v izobrazitel'noj dejatel'nosti = Development of creative abilities of junior schoolchildren in visual activities // Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij. 2018. № 4 (28). S. 101-104.

2. Bogojavlenskaja D. B. Rabochaja koncepcija odarennosti = Working concept of giftedness: 2-e izd., rassh. i pererab. Moskva, 2003. 95 s.

3. Gerasimov V. I. K stanovleniju «kognitivnoj grammatiki» = To the formation of «cognitive grammar» // Sovremennye zarubezhnye grammaticheskie teorii : sbornik nauchno-analiticheskih obzorov INION. 1985. S. 213-242.

4. Danilov A. V. Razvitie tvorcheskih sposobnostej uchashhihsja na urokah dekorativno-prikladnogo iskusstva = Development of students' creative abilities in the lessons of arts and crafts / A. V. Danilov, Je. R. Hajrullova // Vestnik ChGPU im I. Ja. Jakovleva. 2018. № 4 (100). S. 131-137.

5. Lalaeva R. I. Osobennosti projavlenija vzaimosvjazi intellekta i jazykovoj sposobnosti v rechevom razvitii detej pri normal'nom i narushennom ontogeneze = Features of the manifestation of the relationship of intelligence and linguistic ability in the speech development of children in normal and broken ontogenesis // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. 2008. № 3 (Pedagogika). S. 145-157.

6. Lejtes N. S. Psihologija odarennosti detej i podrostkov = Psychology of gifting children and adolescents. Moskva : Akademija, 1996. 416 s.

7. Lifanova N. V. Razvitie tvorcheskogo potenciala lichnosti na osnove formirovanija universal'nyh uchebnyh dejstvij = Developing the creative potential of the individual through the formation of universal educational actions // Simvol nauki. 2015. № 7. S. 139-143.

8. Lju Cjaoin Razvitie tvorcheskih sposobnostej detej v processe obuchenija izobrazitel'nomu iskusstvu = Developing the creative abilities of children in the process of teaching fine arts / Lju Cjaoin, Ju. F. Kathanova // Prepodavatel' HHI vek. 2018. № 3. S. 211-216.

9. Makarova Ju. V. Razvitie tvorcheskogo myshlenija mladshih shkol'nikov = Development of creative thinking of junior schoolchildren / Ju. V. Makarova, K. N. Kuz'makova, I. Ju. Troickaja // Simvol nauki. 2016. № 3. S. 163-165.

10. Maslova O. S. Izuchenie osobennostej projavlenija i razvitija tvorcheskih sposobnostej u mladshih shkol'nikov = Study of the characteristics in manifestation and development of creative abilities in junior schoolchildren / O. S. Maslova, E. V. Jakovleva // Aktual'nye problemy psihologii i pedagogiki v sovremennom obrazovanii : sbornik nauchnyh statej IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii ; Jaroslavl' – Minsk [12 marta 2020 g.] / pod nauch. red. E. V. Karpovoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. S. 203-205.

11. Nikolenko M. A. Razvitie tvorcheskih sposobnostej detej mladshego shkol'nogo vozrasta = Development of creative abilities of primary school age children // Vestnik nauki i obrazovanija. 2018. № 6 (42). Tom 2. S. 38-40.

12. Nurudinova A. M. Jeffektivnye uslovija dlja razvitija tvorcheskih sposobnostej u shkol'nikov = Effective conditions for the development of creative abilities in schoolchildren / A. M. Nurudinova, I. M. Radzhabov // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2016. № 4 (59). S. 141-144.

13. Pavlova M. I. Razvitie tvorcheskih sposobnostej u detej = Development of children's creative abilities / M. I. Pavlova, L. A. Sitak // Tavricheskij nauchnyj obozrevatel'. 2016. № 1 (janvar'). S. 164-166.

14. Savenkov A. I. Odarennyj rebenok doma i v shkole = Gifted child at home and at school. Ekaterinburg : U-Faktorija, 2004. 272 s.

15. Savina A. A. Osobennosti projavlenija i razvitija tvorcheskih sposobnostej detej mladshego shkol'nogo vozrasta = Characteristics of the manifestation and development of creative abilities of primary school age children // Vestnik Kazguki. 2018. № 1. S. 115-118.

16. Solovova E. N. Metodika obuchenija inostrannym jazykam: bazovyj kurs = Foreign language training methodology: basic course : posobie dlja studentov ped. vuzov i uchitelej. Moskva : ACT. Astrel', 2008. 238 s.

17. Sulejmenova A. S. Puti i uslovija razvitija tvorcheskih sposobnostej v processe obuchenija v nachal'noj shkole = Ways and conditions to develop creativity in primary school / A. S. Sulejmenova, L. A Sitak // Tavricheskij nauchnyj obozrevatel'. 2016. № 1 (janvar'). S. 167-170.

18. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija MINOBRA NAUKI RF, prikaz № 373 ot 06.10.2009 g. = Federal State Educational Standard for Primary General Education of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Order № 373 of 06.10.2009.

19. Shabanova M. V. Opyt sozdanija motivirujushhej obrazovatel'noj sredy v predmetnom pole jeksperimental'noj matematiki = Experience of creating a motivating educational environment in the subject field of experimental mathematics / M. V. Shabanova, R. N. Nikolaev, M. A. Pavlova // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija: 2017. № 4. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id = 26578 (data obrashhenija: 21.03.2021).

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

21. Guilford J. P. Creativity. American Psychologist. 1950. № 5. R. 444-454.

22. Renzulli J. S. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach // Gifted Child Quarterly. 2012. Vol. 56 (3). p. 150-159.

23. Torrance E. P. Torrance Tests of Creative Thinking. Scholastic Testing Service, Inc., 1974. URL: https://www.researchgate.net/publication/319615683_Torrance_Tests_of_Creative_Thinking (Data obrashhenija: 12.03.2021).

УДК 37

В. И. Андрицки https://orcid.org/0000-0001-8504-9679

Управление развитием мотивации учителей

Для цитирования: Андрицки В. И. Управление развитием мотивации учителей // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 26-35. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-26-35

Цель исследования, результаты которого представлены в статье: разработка рекомендаций дла управления мотивацией дидактических кадров. В рамках статьи автор решает следующиие задачи: анализ результатов исследований в области мотивации учителей в Республике Молдова; аргументация профессиональных потребностей учителей и системы действий для улучшения мотивационного аспекта в профиле компетенций учителей.

Исходя из того, что уровень мотивации учителей определяет эффективность работы учебного заведения и мотивация учителя на повышение качества образовательного процесса тесно связана с мотивацией ученика к обучению, выявлены основные проблемы преподавательского состава, влияющие на уровень мотивации, и причины низкой мотивации в системе образования (дефицит социального статуса, дефицит информации, дефицит коммуникации и участия). На основе анализа результатов исследований выделены такие факторы мотивации в системе образования, как влияние, компетентность, значимость и выбор. Была выдвинута гипотеза о том, что набор личных ценностей может способствовать реализации управленческой модели мотивации. Установлена иерархия профессиональных потребностей учителей (потребность в гармонии ценностей, в создании ценностей; потребность в профессиональной самореализации; потребность в качестве, в хорошо выполненной работе; познавательные потребности; потребность в признательности; потребность в синергии; информационные потребности; материальные потребности); аргументирована важность системы управленческих действий для исключения феномена демотивации. В заключение рекомендуется ряд действий для улучшения мотивационного аспекта в профиле компетентности учителей в Республике Молдова и выделены условия эффективности управления мотивацией учителей.

Ключевые слова: мотивация, человеческие ресурсы, мотивация дидактических кадров, движущие факторы, педагогическая деятельность, индивидуальные потребности учителей, профессиональные потребности учителей, система ценностей.

V. I. Andritski

Management of teacher motivation development

The purpose of the study: the development of the recommendations for managing the motivation of didactic staff. *Objection*: analysis of research results in the field of teacher motivation in the Republic of Moldova; argumentation of the professional needs of teachers and a system of actions to improve the motivational aspect in the competence profile of teachers. Proceeding from the fact that the level of teachers' motivation determines the effectiveness of an educational institution, as well as that the teacher's motivation for a high-quality educational process is closely related to the student's motivation to learn, the main problems of the teaching staff are identified to affect the level of motivation and the reasons for low motivation in the education system, such as lack of social status, lack of information, lack of communication and participation.

Based on the analysis of the research results, such factors of motivation in the education system as influence, competence, significance and choice have been identified. The personal values of teachers in general education are revealed, putting forward as a hypothesis the idea that a set of personal values can determine / contribute to the implementation of a managerial model for motivating teachers. There has been established a hierarchy of professional needs of teachers (the need for harmony of values, in the creation of values; the need for professional self-realization; the need for quality, for a job well done; cognitive needs; the need for gratitude; the need for synergy; information needs; material needs); the importance of the system of managerial actions is reasoned to exclude the phenomenon of demotivation. In conclusion a number of actions to improve the motivational aspect in the competence profile of teachers in the Republic of Moldova and the conditions for the effective management of teachers' motivation, are recommended.

Keywords: motivation, human resources, structure of motivation for didactic staff, driving factors of pedagogical activity, individual needs of teachers, professional needs of teachers, value system.

© Андрицки В. И., 2021

Введение

Актуальность. В контексте изменений, происходящих в образовании, роль учителей в проведении реформ становится все более очевидной. Любое изменение привносится преподавателем в учебный процесс, соответственно, *мотивация учителей* – одна из важнейших стратегий управления в образовании. В связи с этим необходимо выявить механизмы, которые смогут мотивировать учителей на реализацию качественного образовательного процесса, так как «мотивация учителя на качественный образовательный процесс тесно связана с мотивацией ученика к обучению» [Sinclair, 2006, с. 36].

Постановка проблемы. Уровень мотивации учителей, как правило, определяет эффективность учебного заведения: человеческие ресурсы необходимо ценить, так как достижение целей организации зависит от их мотивации и преданности делу. Ориентация на достижение целей задается руководством, при поддержке необходимых ресурсов и партнерских отношений, но результат зависит от того, в какой степени персонал чувствует себя ответственным и действительно мотивирован на качественное выполнение задач образовательного учреждения.

Вовлеченность дидактических кадров в достижение целей эффективности учебного процесса, в свою очередь, зависит от степени мотивации и от уровня развития профессиональных навыков учителей. Соответственно, требуется создание оптимальной управленческой структуры, определение подходящих действий для реализации индивидуальных достижений в результате сознательного вовлечения учителей в осуществление целей организации. Любое учебное заведение может стать успешным только благодаря совместным усилиям, которые прямо/косвенно зависят от уровня мотивации, степени, в которой сотрудники чувствуют себя ответственными и сознательно мотивированны на достижение целей учреждения.

Обзор литературы

Мотивационные теории [Maslow, 2009] выдвигают на первый план ряд требований, условий, методов управления, действующих и применимых в различных сферах профессиональной деятельности, в том числе в системе образования. Вместе с тем некоторые характеристики системы образования, учебного заведения, учебной деятельности, а также основные проблемы, с которыми сталкиваются учителя и ученики в настоящее время, влияют на степень мотивации учителей.

Следует отметить что миссия и цели образовательного учреждения связаны с обучением молодого поколения, развитием внутренних ресурсов каждого ученика; школа является источником обновления интеллектуального, компетентностного, творческого потенциала общества. Учитель – личность, формирующая человеческие ресурсы, то есть дидактический персонал в учебном заведении ориентирован на формирование новых человеческих ресурсов, характеров. Предлагаемый образовательным учреждением продукт носит нематериальный характер и требует от учителей, в частности, нематериальных ресурсов: *творчества, профессиональной добросовестности, преданности делу* и т. д.

Итак, важно осознавать творческую и нематериальную специфику конечного продукта образовательной деятельности, что требует, прежде всего, акцента на формировании прочной *культуры качества*, основанной на системе высших мотиваций, порождающих внутреннее поле мотивации – необходимое условие для получения удовлетворения от *хорошо выполненной работы*, которое будет движущей силой в принятии ответственности для достижения целей организации [Ильин, 2011; Леонтьев, 2006].

Характеристики постмодернистского образования требуют изменений в профессиональном сознании и поведении учителя: его навыки и креативность становятся подходящими для принятия на себя новых ролей, проактивных, ценностных установок, сознательного участия в достижении образовательного идеала.

В то же время нужно учитывать и феномен «профессионального выгорания» [Sinclair, 2006], постепенное снижение энтузиазма в результате выполнения многочисленных и постоянных требований к интеллектуальной, познавательной и эмоциональной деятельности; чрезмерное давление, оказываемое на дидактический персонал, необходимость постоянно повышать квалификацию и осваивать новые компетенции вызывает профессиональную усталость [Кудрявцева, 2013]; с одной стороны необходимость поддерживать высокий уровень качества, с другой – устаревание имеющихся у них знаний и навыков [Andriţchi, 2012].

Методы исследования: библиографическое исследование, анкетирование, иерархизация ценностей.

Результаты исследования и дискуссия

Структура мотивации дидактических кадров описывается следующими терминами [Pânişoară,

2010]: 1) высокие образовательные ожидания; 2) экономические мотивы и низкие финансовые ожидания; 3) высокие этические стандарты; 4) необходимость передавать факты и идеи другим людям на межличностном уровне.

Согласно результатам исследований в данной области [Pânişoară, 2010; Ильин, 2011] к числу движущих факторов педагогической деятельности относятся *мотивация к достижению целей; мотивация к признанию профессионализма; аффилированная мотивация; мотивация к одобрению*.

Дж. Дэвис и С. Уилсон [Davis, 2000] свидетельствуют о четырех важных факторах, касающихся мотивации в системе образования, таких как *влияние, компетентность, значимость* и *выбор*.

Влияние показывает уровень, на котором собственное поведение рассматривается как способствующее достижению желаемых результатов. *Компетентность* – способность выполнять предполагаемые действия с высокой эффективностью. Как показывает исследование, считая себя менее компетентным в какой-либо области, человек избегает эту область деятельности, полагая, что у него меньше шансов на успех. *Значимость* – это ценность, которую имеют профессиональные задачи в глазах человека; низкий уровень значимости делает его апатичным и отстраненным, высокий – заставляет концентрироваться для выполнения задач. *Выбор* предполагает преднамеренный выбор действий, необходимых для достижения желаемых результатов; высокий уровень выбора порождает гибкость и инициативу, в то время как низкий уровень выбора, напротив, вызывает чувство контроля, отрицательные эмоции и низкую самооценку. Уточняется, что все эти четыре показателя необходимы для эффективной мотивации человека к работе.

Для поддержки профессионального развития учителя путем мотивации в исследовании ЮНЕСКО [Teacher Motivation. Compensation and Working Condition, 2006] указываются следующие факторы: 1) преданность профессии и работе с детьми; 2) успехи в классе – профессиональное удовлетворение, которое учитель испытывает, наблюдая за достижениями учеников; 3) статус, полученный в обществе благодаря уважаемой профессии (здесь необходимо подчеркнуть, что эта позиция постепенно теряет свою актуальность для нашей страны); 4) знания, полученные в результате непрерывного обучения в этой области; 5) благоприятные условия труда (что включает как наличие необходимых учебных материалов, так и поддержку, предлагаемую руководством школы, участие родителей и т. д.; 6) продвижение по службе.

В Республике Молдова основными проблемами преподавательского состава [Tascovici, 2007], влияющими на процесс мотивации, являются следующие:

1. Дефицит социального статуса, выраженный низким уровнем оплаты труда, обесцениванием профессии учителя и непривлекательностью педагогической карьеры, особенно для молодежи. Такое положение дел подтверждается наличием большого количества вакансий в сфере образования, в основном в сельской местности, а также высоким процентом потерь человеческих ресурсов системы образования, что свидетельствует о том, что школьный учитель больше не рассматривается как привилегированная профессия.

2. Дефицит информации – еще одна серьезная проблема для профессорско-преподавательского состава. Существующие периодические издания на национальном уровне немногочисленны и имеют ограниченный тираж. Программы непрерывного образования больше ориентированы на содержание, специфичное для начальной профессиональной подготовки, в меньшей степени связаны с положениями реформы учебных программ и реальными профессиональными потребностями учителей.

3. Дефицит коммуникации и участия – четвертая большая проблема преподавательского состава, вызванная стойкостью «рационально-бюрократической» организации школьной системы, которая препятствует прозрачности и свободе коммуникационных потоков, а «диагональ» не поощряется. Бюрократический централизм, решения принимаются наверху, и даже если они естественны, их применение формально или препятствует реализации теми, кто никоим образом не участвовал в их разработке. Коммуникации и участию также препятствует отсутствие инфраструктуры, необходимой для современного и эффективного общения.

Как уже отмечалось, существует тесная связь между мотивацией ученика и мотивацией учителя [Sinclair, 2006]. Соответственно, мотивированные учителя – это мотивированные ученики. Если следовать этой логике, могут ли немотивированные учителя стать причиной отсутствия мотивации к учению у студентов? В этом случае будет ли это означать, что большое количество учеников с низким уровнем мотивации к обучению, о котором заявили большинство учителей в нашем экспери-

менте, определяется количеством немотивированных или даже демотивированных учителей в системе?

Отсутствие привлекательности педагогической карьеры представляет реальную опасность для общества, потому что может привести к тому, что наиболее ценные человеческие ресурсы не будут привлечены к этой профессии.

Одной из причин низкой мотивации в системе образования является отсутствие системы профессиональной ориентации учеников на профессию преподавателя. Таким образом, с одной стороны, действующая система профессиональной ориентации не в состоянии обеспечить систему образования специалистами с внутренней мотивацией к педагогической деятельности (сегодня никто не занимается идентификацией и ориентацией молодых людей на профессию преподавателя), а с другой – система образования не дает всесторонней профессиональной подготовки тем, кто хочет работать в системе образования [Andriţchi, 2012].

В рамках этой логики становится понятной идея предварительной системы набора на национальном уровне, которая обеспечила бы минимальный стандартный уровень качества будущего учителя, с последующим набором на уровне каждого образовательного учреждения, которое будет сосредоточено на особенностях педагогической деятельности и специфике каждой школы.

Привлечение выпускников школ, обладающих призванием к педагогической деятельности, а также выпускников вузов, которые имеют необходимые компетенции для качественного образовательного акта, может значительно улучшить проблему мотивации.

Необходимо определить стратегии повышения привлекательности профессии учителя для выпускников лицеев. В этом порядке идей целесообразно разработать и внедрить на уровне общего образования учебную программу для профессиональной ориентации, чтобы выявить лиц, имеющих призвание к преподавательской карьере, так как призвание к определенной сфере деятельности усиливает мотивацию.

Важно создать механизм и инструменты для мотивации опытных и успешных учителей для реализации качественного образовательного процесса [Введенский, 2003].

Гланый фактор, который поддерживает и направляет действия учителя, – это *потребности* [Леонтьев, 2006]. Возникает вопрос: какова система потребностей учителей? Похожа ли эта система потребностей на систему потребностей сотрудников других сфер?

По результатам нашего эксперимента была выявлена следующая иерархия индивидуальных потребностей учителей: *потребность в самосовершенствовании, саморазвитии, самореализации; потребность в общественном признании; социальные потребности; потребность в безопасности; физиологические потребности*. Примечательно, что эта иерархия потребностей учителей мало чем отличается от иерархии человеческих потребностей, разработанной А. Маслоу [Maslow, 2009] много лет назад и относящейся, по мнению автора, *к среднему человеку*.

Однако специфика образовательной деятельности, постмодернистские психолого-педагогические теории, образовательная политика государства подчеркивают важность следующей *иерархии профессиональных потребностей учителей*, удовлетворение которых способствует достижению качественного образования: *потребность в гармонии ценностей*, в *создании ценностей*; потребность в *профессиональной самореализации*; потребность *в качестве*, в *хорошо выполненной работе*; *познавательные* потребности; потребность в *признательности*; потребность в *синергии*; *информационные* потребности; *материальные* потребности.

Чтобы активировать эту иерархию профессиональных потребностей, целесообразно удовлетворить личные потребности, представленные в первой иерархии потребностей; то есть иерархия личных потребностей служит предпосылкой/условием/средством для активизации иерархии профессиональных потребностей, требуемой спецификой образовательной деятельности. Для обеспечения качества образования уместно признать важность удовлетворения личных потребностей учителей и создать условия для удовлетворения профессиональных потребностей, предпринять стратегические, системные управленческие действия на государственном уровне в этом отношении.

Заработная плата учителей остается сильным демотивирующим фактором [Ильин, 2011], с другой стороны, финансовое вознаграждение не обязательно является мотиватором (как мы могли бы подумать, если проследим за общественными дебатами, в которых связь между размером зарплаты, получаемой профессором, считается предиктором качества его работы на кафедре), даже если недостаточность – определенно *демотиватор*. Руководство образовательного учреждения долж-

но принимать во внимание, что существует множество других факторов, которые могут повлиять на мотивацию учителя.

Чтобы выделить некоторые особенности системы мотивации учителей, которые позволят выявить условия эффективного управления ею, мы провели диагностический эксперимент, направленный

− на выявление иерархии личных ценностей учителей в общем образовании, выдвигая в качестве гипотезы идею, что набор личных ценностей может способствовать реализации управленческой модели для мотивации учителей;

− на выявление особенностей мотивации учителей и определение их отношения к этому процессу.

При анализе системы ценностей учителей мы учитывали основные свойства ценностей:

− Ценности трудно наблюдать напрямую (это главное препятствие в их изучении), и это может быть достигнуто путем анализа их проявлений, будь то отношения или поведение.

− Ценности состоят из компонентов *когнитивного* характера (включает определение возможных альтернатив), *оценочного* (оценка этих альтернатив по отношению к ранее существовавшим ценностным предпочтениям) и *аффективного* (эмоциональные отношения с каждой из альтернатив).

− *Стабильность ценностей* сложно доказать эмпирически.

− *Социальная* детерминация индивидуальных ценностей. Ценности – это внутреняя реальность людей, социально детерминированная, относительно стабильная во времени, которая определяет отношения, поведение и мнения. Они представляют собой последовательные системы ценностей, поддерживающие друг друга и определяющие выбор, который люди делают в любой момент; определяют структуру групповых отношений, функционирование организации. Правила образовательного учреждения – это не что иное, как воплощение на практике доминирующих ценностей на уровне соответствующего общества или сообщества. Важно отметить, что если индивид принимает установки и поведение группы, они со временем интернализуются и приводят к изменениям в иерархии его ценностных ориентаций. Индивид усваивает когнитивно, оценочно и эмоционально нормы, характерные для групп, к которым относится, развивая свои собственные индивидуальные ценности. Примечательно, что некоторые из них могут стать общими ценностями для некоторых членов групп, позже снова передаваясь отдельным лицам и проявляя себя через поведение. Таким образом, ценности становятся *общественными*.

Для реализации первой цели эксперимента мы использовали анкету Ш. Иосифеску [Iosifescu, 2004], утвержденную и рекомендованную им в иследовании, целью которого было разработать выводы и рекомендации по поддержанию / изменению организационной культуры на школьном уровне, которые могут либо определять сопротивление изменениям, либо способствовать внедрению новой культуры.

В исследовании участвовали 32 образовательных учреждения страны из 3 географических областей (север, центр, юг), из которых 5 колледжей, 15 средних школ, 12 гимназий. Всего в эксперименте приняли участие 405 учителей, из них 94 мужчины и 311 женщин.

Применяемый инструмент изучает иерархию 8 личных ценностей как мотивирующих факторов:

Порядок отражает в основном отношение к изменениям и предпочтение стабильной, структурированной, професиональной среды. Также в эту ценность входят отношения между начальством и подчиненными, отношение к ученикам.

Обучение соотносится со способностью к изменениям посредством обучения (индивидуального или организационного), к тому же миссия школы состоит именно в обучении.

Власть рассматривается как фактор мотивации; некоторые теории мотивации помещают «стремление к власти» среди мотивирующих факторов более высокого уровня.

Человечность относится к способу сближения с другими – уровню сочувствия, способности ладить с другими, быть восприимчивым к потребностям других.

Социальность – открытость, прозрачность, эффективность, в том числе способность работать в команде.

Безопасность, в том числе на рабочем месте, также является сильным мотивационным фактором, согласно большинству мотивационных теорий.

Личный успех также определяется с мотивационной точки зрения, принимая во внимание тот факт, что самореализация является высшим уровнем мотивации.

Выживание относится к первому мотивационному уровню фундаментальных потребностей – как правило, индивидуальных, но также и профессиональных.

Результаты эксперимента показали, что на первых трех местах находятся *порядок, выживание* и *обучение*, а на следующих – *личный успех, социальность* и *человечность*. Последние места занимают *власть* и *безопасность*.

Итак, факторами, которые мотивируют учителей, являются желание заявить о себе, амбиции («личный успех»), открытость к общению и профессиональному развитию («выживание»).

Нам также удалось зафиксировать определенные различия в предпочтениях по определенным ценностям в зависимости от типа учебного заведения. Например, учителя из средних школ ставят *порядок* на первое место, а *безопасность* – на последнее; в свою очередь, учителя из колледжей ставят *порядок* на то же первое место, а на последнее место – *власть*.

Следовательно, целесообразно развивать систему ценностей учителей. В этом контексте М. Рокич [Rokeach, 2003] предполагает существование *гармонии* между ценностями, которыми обладает каждый человек, а также то, что ценности никогда не существуют по отдельности, а интегрированы в системы ценностей, отношения между ними последовательно организованы, образуя латентный/внутренний способ ориентирования людей во всех предпринимаемых ими действиях.

Теории постмодерна способствуют развитию системы человеческих ценностей. Современность предполагает рационализацию, открытость к изменениям, стремление к новизне, более рискованное, среднесрочное и долгосрочное планирование действий; нормативизм заменяется терпимостью, принятием различий, знанием и пониманием других; правда больше не уникальна, но оставляет место для множества различных путей, которые принимаются как законные; иерархии теряют смысл, уступая место явной ориентации на равенство. В развитии этих характеристик постмодернистские ориентации делают упор на *самовыражение, самореализацию*.

Также актуальна теория изменения ценностей Р. Инглехарта [Inglehart, 2005], которая выдвигает гипотезу *редкостности*, согласно которой предпочтения людей отражают социально-экономическую среду, в которой они живут. Другими словами, те, кто живет в обществах изобилия, меньше заботятся об удовлетворении потребностей более низкого уровня и больше ориентированы на самореализацию и самовыражение. Поскольку молдавские учителя в настоящее время живут в основном в обществе дефицита, а не изобилия, у них доминируют потребности более низкого уровня.

Тот же автор [Inglehart] аргументирует гипотезу *социализации,* согласно которой ценностные ориентации также будут зависеть от условий жизни, в которых прошли детство и юность человека. На уровне индивидов изменение ценностей обусловлено взаимодействием с другими, причем ценности формируются через социализацию. Следовательно, *трансформация ценностей – это социальная проблема, она предполагает изменение ценностей всего сообщества*.

В качестве обобщения делаем вывод, что развитие ценностей определяется и стимулируется взаимодействием между группами с разными ценностными ориентациями, изменением экономических условий, техническим прогрессом, сменой поколений.

В школьных учреждениях существует обширная сеть пересекающихся личностных сфер, в которых есть области совпадения, союза, гармонии или, наоборот, противоречия, диссонанса, разногласий. Последнее можно уменьшить, развивая желание расширить личную сферу посредством различных приобретений культуры, которые могут сделать нас восприимчивыми к как можно большему количеству разнообразных ценностей, потому что известно, что причиной недопонимания между людьми может быть ограничение личностных аксиологических сфер.

Для достижения второй цели была начата вторая фаза диагностического эксперимента, в ходе которой предполагалось определить

− основные причины, побудившие учителей сделать выбор в пользу педагогической карьеры;

− методы мотивации, наиболее часто применяемые руководителями школ;

− текущие мотивирующие и демотивирующие факторы учителей.

Применяемым методом было *анкетирование*. На этом диагностическом этапе были привлечены 220 учителей, проходящих курсы повышения квалификации в Институте педагогических наук (Кишинев, Молдова), которые представляли различные общеобразовательные и профессионально-технические учебные заведения страны. Ниже представлены основные результаты, полученные в эксперименте:

1. Среди основных причин, побудивших учителей сделать выбор в пользу педагогической карьеры, были выделены любовь к детям, призвание к педагогической деятельности, особенности профессии, которые побуждают постоянно учить-

ся; желание внести свой вклад в лучшее будущее страны; тот факт, что эта деятельность требует и предлагает возможность творчества.

Были также ответы, которые подчеркнули определяющую роль учителей, родителей, бабушек и дедушек, которые были учителями, уважения к бывшим учителям.

К сожалению, были и такие ответы, как банкротство компании и отсутствие другой работы; работа рядом с домом; желание родителей; стабильная заработная плата.

2. Основными мотивационными аспектами, которые учителя изменили бы в учреждении, где работают, являются принципы наказания и поощрения; прозрачность в принятия решений, объективность, демократичность отношений, идентичные требования ко всем, уважительное отношение к учителям; сведения о целях, задачах, планах будущей деятельности учреждения, способах и формах оценки деятельности учителя; информирование о принятых решениях/указах и их аргументация; оценка по результатам и выступлениям, оценка по заслугам.

3. По мнению респондентов, основными причинами низких результатов некоторых учителей являются низкая заработная плата, слишком частые изменения в системе, недостаточная начальная профессиональная подготовка, отсутствие мотивации для непрерывного профессионального развития, отсутствие профессиональной мотивации в целом, отсутствие педагогического призвания, недостаток времени на подготовку, слабая техническая и материальная база школы, отсутствие специализированной литературы в школах, недоверие к профессиональному будущему, низкое чувство ответственности, отсутствие мотивации детей и родителей, проблемы со здоровьем, неблагоприятная среда в коллективе, большое количество детей в классах и т. д.

4. Среди методов мотивации, применяемых руководителями школ, были указаны активное слушание, словесная оценка, мотивирующее общение, поощрение, поддержка, профессиональные консультации, материальное и моральное стимулирование, выдача дипломов, предложение возможностей профессионального развития, организация курсов, личный пример руководителя, общественное признание заслуг, продвижение передового опыта.

5. Что касается факторов, демотивирующих учителей, мы установили, что для 44 % респондентов потеря престижа педагогической профессии является демотивирующим фактором. Молодые учителя ссылаются на обесценивание диплома о высшем педагогическом образовании. Итак, занятие «немодной» профессией, не входящей в топ успешных профессий, влияет на степень мотивации. Подтверждено, что сильным мотивирующим фактором для учителей является осознание того, что выполняемая ими деятельность важна, имеет значение для общества. В этом контексте важно признать ценность профессии учителя через приоритет образования в целом и профессии учителя в частности, воплощенный в политике сферы образования, предложениях по обучению, профессиональному развитию, мотивации, продвижению по службе.

Недостаточную материально-информационную обеспеченность учебного процесса отмечают 38 % респондентов. Недостаточная материальная, информационная, техническая обеспеченность учебных заведений вызывает у учителей профессиональную неудовлетворенность, негативно влияет на качество самого учебного процесса.

Низкий интерес учеников к обучению является демотивирующим фактором для 35 % респондентов, что объясняется демотивацией в результате интеллектуальной перегрузки и отсутствия поддержки со стороны родителей.

Законодательная нестабильность, постоянные изменения на уровне документов образовательной политики отмечают 24 % респондентов.

Для 23 % респондентов *низкая готовность родителей* вкладывать средства (эмоциональные, интеллектуальные, поддерживающие и т. д.) в будущее ребенка является демотивирующим фактором.

Перегрузку как демотивирующий фактор отмечают 14 % респондентов.

11 % респондентов беспокоят *завышенные ожидания родителей* в отношении успехов детей.

В контексте результатов эксперимента выделяем важность системы управленческих действий на всех уровнях для исключения феномена демотивации (демотивация – это инверсия вовлеченности, удовлетворенности и мотивации, негативное поведение в профессиональной среде, что серьезно влияет на взаимосвязь между интересом и удовольствием от работы, ухудшая не только производительность сотрудника и учреждения, но и его личное развитие). Мотивирующие факторы учителей в системе общего образования:

− *Специфика деятельности* (сама педагогическая деятельность является фактором, влияющим на мотивацию).

− *Партнерство с семьей* (качество сотрудничества с родителями, активное участие родителей в обеспечении качества образовательного процесса, участие в школьной жизни, совместное участие в решении образовательных задач ребенка и т. д.).

− *Интерес ученика к образовательному процессу* (участие в собственном развитии, ответственность за собственное обучение, инициатива, активное участие, саморазвитие и постоянное самосовершенствование).

− *Обучение и развитие* (условия для профессионального и личностного развития).

− *Оценка, одобрение и продвижение* (объективность, ясность целей и критериев, обратная связь, решения по улучшению, признание достоинств, результативность, компетентность).

− *Отношения в коллективе* (качество отношений между учителями с точки зрения профессионального общения и поддержания позитивного климата).

− *Поддержка и консультирование* (поддержка, поощрение, помощь, предоставляемая учреждением для успешной деятельности).

− *Право принятия решений* (самостоятельность учителей в принятии решений о том, как выполнять свою работу или в какой степени с ними консультируются при принятии важных решений).

− *Лидерство* (стиль руководства, управленческое общение, поведение и отношение менеджера к учителю).

− *Безопасность* (чувство защищенности или уверенности в заработной плате, организации работы, уверенность в профессиональном будущем).

− *Степень стресса* (объем, уровень сложности задач, переутомление или ощущение, что характер и разнообразие задач превышает способность справляться).

− *Благополучная атмосфера в учреждении* (условия работы; уровень стресса, эмоциональный, психический, социальный опыт учителя на рабочем месте, гражданское поведение в организации (проявляется такими чертами, как лояльность, добросовестность, альтруизм, честность).

− *Организационный климат* (определение задач и целей; существующая система мотивации; привязанность, степень идентификации с учреждением, качество формальных коммуникационных процедур, участие в принятии решений или определении задач и т. д.).

− *Организационная справедливость* (относится к восприятию учителями правильности того, как осуществляется деятельность, и правильности установления результатов, полученных ими при участии в организационной деятельности. В частности, *справедливость распределения* (справедливость результатов) *процедурная справедливость* (политика организации, процесс принятия решений, применения процедур и/или действий, методы, с помощью которых все это осуществляется), *интерактивная справедливость* (взаимодействие между менеджерами, отношение менеджера к учителю) и *информационная справедливость* (информирование о том, как принимаются решения, как применяются процедуры или действия); *межличностное* (как менеджеры обращаются к сотрудникам).

Заключение

Результаты эксперимента подчеркивают идею о том, что экономический кризис в Республике Молдова определяет кризис мотивации, основное желание учителей – повысить заработную плату и сохранить рабочие места, а такие мотивы, как самореализация, сотрудничество и т. д., проявляются в наименьшей степени.

Установлено, что межличностные отношения, контекст, в котором работают, являются мотивирующим фактором для учителей; коллективные отношения – фактор, благотворно влияющий на их профессиональную удовлетворенность. Следовательно, среда, условия труда, в которых осуществляется деятельность, имеют большое значение для мотивации учителей (условия труда относятся не только к эргономическим условиям рабочего места, но также к атмосфере, благополучию, технологическому обеспечению в соответствии с требованиями). В частности, выделяется атмосфера внутри профильных отделов, партнерские отношения, атмосфера в коллективе. Полученный коэффициент показывает, что в целом учителя довольны отношениями и атмосферой в коллективе.

Согласно ответам, необходимые ресурсы и внимание, безопасность и уверенность в отношении заработной платы и профессионального будущего обеспечиваются лишь частично.

Респонденты утверждают, что деятельность по *непрерывному обучению* организована внутри учебных заведений, как правило, в соответствии с требованиями учебной программы.

В умеренной степени проявляется *поддержка* учителей. Учителя хотят, чтобы их слушали, поддерживали, помогали, предлагали поддержку в профессиональных вопросах.

Фактором мотивации учителей являются *менеджмент*, отношение руководителей, лидерские качества и умение справедливо относиться к подчиненным. Учителя хотят получить полное право нести ответственность, свободу принятия решений при выполнении обязанностей и настаивают на признании их ценности.

В контексте *организационного поведения* как фактора, влияющего на степень мотивации учителей, мы устанавливаем, что доминирующим признаком в системе общего образования, согласно результатам, является *лояльность учителей*. Учителя утверждают, что преданы школе; лояльность, вероятно, объясняется ограниченными возможностями учителей работать в другом учреждении, отсутствием конкуренции, основанной на компетентности и успеваемости учеников. В связи с этим уместно поощрять лояльность и эффективность с помощью различных стратегий, включая *карьерное продвижение* в качестве мотивационного инструмента, но не упускать из виду тот факт, что чрезмерное вознаграждение за лояльность может привести к удержанию неквалифицированных людей в учреждении.

Меньше внимания уделяется *организационному альтруизму, взаимопомощи в профессиональных вопросах*. Кажется, что нам еще предстоит пройти долгий путь, прежде чем появится культура *командной работы* в образовании, основанная на *синергии* и извлечении выгоды из различий.

Результаты показывают, что в образовательных учреждениях *организационная толерантность* проявляется в незначительной степени, что вызывает недоумение, по крайней мере, в контексте утверждения многих исследователей о том, что молдаване в целом являются толерантным народом.

Уровень *текучести кадров* как фактор, влияющий на степень мотивации, низкий, что, вероятно, объясняется отсутствием возможностей трудоустройства в результате оптимизации количества школ.

Все эти результаты становятся актуальными для разработки стратегии на национальном уровне, реализуемой посредством конкретных действий в каждом учебном заведении с целью улучшения мотивационного аспекта в профиле компетентности учителей в Республике Молдова. Для эффективности и результативности управления мотивацией учителей целесообразно обеспечить все социальные, законодательные, экономические, управленческие, организационные, педагогические, ценностные условия. Обеспечение этих условий определяет оптимальный уровень мотивации к качественной профессиональной деятельности, а также развитие индивидуальных и организационных качеств.

А это залог качественной подготовки молодого поколения – будущего нашей страны.

Библиографический список

1. Введенский В. Н. Профессиональная компетентность педагога : пособие для учителя. Санкт-Петербург : Просвещение, 2004. 159 с.

2. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва : Изд-во МГУ, 1990. 288 с.

3. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. Москва : Институт психологии РАН, 2008. 213 с.

4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.

5. Кудрявцева Е. Менеджмент компетенций в системе государственной гражданской службы // Управленческое консультирование. 2013. № 6 (54). С. 13-19.

6. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва // Психология мотивации и эмоций : учебное пособие / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. Издание 2-е, стереотипное. Москва : ЧеРо: Омега-Л: МПСИ, 2006. с. 57-79.

7. Уорнер М. Классики менеджмента. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 1168 с.

8. Andriţchi V. Teoria şi metodologia managementului resurselor umane în învăţământ. Chişinău: PRINT-Caro SRL, 2012. 288 p.

9. Andriţchi V. Valenţe ale teoriilor motivării resurselor umane. Univers Pedagogic, 2012, nr. 2, p. 3-11.

10. Avram E., Cooper C. L. (coord.) Psihologie organizaţional-managerială: tendinţe actuale. Iaşi : Polirom, 2008. 902 p.

11. Davis J., Wilson S. M. Principals efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. Vol 73, Iss. 6, Washington:The Clearing House, 2000. 349-353.

12. Inglehart R., Welzel Ch. Cultural Change and Democracy: The Human Development Sequence. New York and Cambridge : Cambridge University Press. 2005. 344 p.

13. Iosifescu Ş. Relaţia dintre cultura organizaţională şi proiectele de cooperare internaţională. Bucureşti, 2004. 37 p.

14. Maslow A. H. Motivaţie şi personalitate. Bucureşti : Editura Trei, 2009. 567 p.

15. Pânişoară I-O., Pânişoară G. Motivarea pentru cariera didactică. Bucureşti : Editura Universităţii din Bucureşti, 2010. 54 p.

16. Păun E. Şcoala. Abordare sociopedagogică. Iaşi : Editura Polirom, 1999. 237 p.

17. Rokeach M. The nature of human values. New York : Free Press, 2003. 438 p.

18. Sinclair C., Dowson M., McInerney D. M. Motivation to Teach: Psychometric Perspectives

Across the First Semester of Teacher Education în Teacher College Record. Columbia University, 2006, nr. 6, vol. 108, p. 1132-1154.

19. Tascovici D. Probleme majore ale cadrelor didactice din România. Revista Studia Universitatis, 2007, nr. 9, Seria Ştiinţe ale Educaţiei, p. 158-168.

20. Teacher Motivation. Compensation and Working Condition. UNESCO Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction. Section 4 Teachers and Learners-cap. 16. Paris : International Institute for Educational Planning, 2006. 640 p.

Reference list

1. Vvedenskij V. N. Professional'naja kompetentnost' pedagoga = Professional competence of the teacher : posobie dlja uchitelja. Sankt-Peterburg : Prosveshhenie, 2004. 159 c.

2. Viljunas V. K. Psihologicheskie mehanizmy motivacii cheloveka = Psychological mechanisms of human motivation. Moskva : Izd-vo MGU, 1990. 288 s.

3. Ermolaeva E. P. Psihologija social'noj realizacii professionala = Psychology of social implementation of a professional. Moskva : Institut psihologii RAN, 2008. 213 c.

4. Il'in E. P. Motivacija i motivy = Motivation and motives. Sankt-Peterburg : Piter, 2002. 512 s.

5. Kudrjavceva E. Menedzhment kompetencij v sisteme gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhby = Management of competencies in the civil service system // Upravlencheskoe konsul'tirovanie. 2013. № 6 (54). S. 13-19.

6. Leont'ev A. N. Potrebnosti, motivy i jemocii = Needs, motives and emotions // Psihologija motivacii i jemocij : uchebnoe posobie / red. Ju. B. Gippenrejter, M. V. Falikman. Izdanie 2-e, stereotipnoe. Moskva : Che-Ro: Omega-L: MPSI, 2006. S. 57-79.

7. Uorner M. Klassiki menedzhmenta = Management classics. Sankt-Peterburg : Piter, 2001. 1168 s.

8. Andriţchi V. Teoria şi metodologia managementului resurselor umane în învăţământ. Chişinău: PRINT-Caro SRL, 2012. 288 p.

9. Andriţchi V. Valenţe ale teoriilor motivării resurselor umane. Univers Pedagogic, 2012, nr. 2, p. 3-11.

10. Avram E., Cooper C. L. (coord.) Psihologie organizaţional-managerială: tendinţe actuale. Iaşi : Polirom, 2008. 902 p.

11. Davis J., Wilson S. M. Principals efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. Vol 73, Iss. 6, Washington:The Clearing House, 2000. 349-353.

12. Inglehart R., Welzel Ch. Cultural Change and Democracy: The Human Development Sequence. New York and Cambridge : Cambridge University Press. 2005. 344 p.

13. Iosifescu Ş. Relaţia dintre cultura organizaţională şi proiectele de cooperare internaţională. Bucureşti, 2004. 37 p.

14. Maslow A. H. Motivaţie şi personalitate. Bucureşti : Editura Trei, 2009. 567 p.

15. Pânişoară I-O., Pânişoară G. Motivarea pentru cariera didactică. Bucureşti : Editura Universităţii din Bucureşti, 2010. 54 p.

16. Păun E. Şcoala. Abordare sociopedagogică. Iaşi : Editura Polirom, 1999. 237 p.

17. Rokeach M. The nature of human values. New York : Free Press, 2003. 438 p.

18. Sinclair C., Dowson M., McInerney D. M. Motivation to Teach: Psychometric Perspectives Across the First Semester of Teacher Education în Teacher College Record. Columbia University, 2006, nr.6, vol. 108, p.1132-1154.

19. Tascovici D. Probleme majore ale cadrelor didactice din România. Revista Studia Universitatis, 2007, nr. 9, Seria Ştiinţe ale Educaţiei, p.158-168.

20. Teacher Motivation. Compensation and Working Condition. UNESCO Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction. Section 4 Teachers and Learners-cap. 16. Paris : International Institute for Educational Planning, 2006. 640 p.

УДК 378.147

С. Н. Дворяткина https://orcid.org/0000-0001-7823-7751
Л. В. Жук https://orcid.org/0000-0002-5054-882X

Организационно-методическое обеспечение развития исследовательской деятельности школьников в гибридной интеллектуальной образовательной среде

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14009

Для цитирования: Дворяткина С. Н., Жук Л. В. Организационно-методическое обеспечение развития исследовательской деятельности школьников в гибридной интеллектуальной образовательной среде // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 36-45. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-36-45

На современном этапе развития общества возрастает потребность в высококвалифицированных специалистах, готовых к непрерывному обновлению знаний и умений, решению исследовательских задач в профессиональной деятельности. В связи с этим одной из важных задач реализации образовательных программ становится достижение выпускниками высокого уровня исследовательской компетентности. Обучение математике открывает неограниченные возможности для развития интеллектуальной сферы и исследовательских умений школьников. Однако недостаточная разработанность педагогических технологий, ориентированных на реализацию психодидактических закономерностей развития исследовательской деятельности, выступает негативным фактором, препятствующим реализации развивающего потенциала математических дисциплин.

В статье представлен авторский подход к организации исследовательской деятельности обучающихся старшей школы, базирующейся на идее интеграции процесса учебного познания и современных цифровых технологий. В качестве ключевого аспекта развития личности при обучении математике рассматривается деятельность по освоению сложного знания в ходе выполнения упорядоченных, образующих единую мотивационно-прикладную целостность комплексов заданий исследовательского характера, в процессе которой происходит активное овладение знаниями, более глубокое проникновение в суть математических понятий, методов, идей. При этом интеллектное управление исследовательской деятельностью старшеклассников осуществляется в рамках использования функционала гибридной обучающей среды, интегрирующей функции искусственных нейронный сетей, генетических алгоритмов, нечеткой логики, экспертных систем, обеспечивающей индивидуализацию обучения, синтез математического и компьютерного моделирования содержания знаний и процедур. В работе охарактеризованы наполнение и функционал базовых модулей интеллектуальной обучающей системы, изложены теоретико-методологические и технологические аспекты организации исследовательской деятельности старшеклассников по освоению сложного математического знания.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, исследовательское обучение, сложное знание, интеллектуальная обучающая система.

S. N. Dvoryatkina, L. V. Zhuk

Organizational and methodological support for the development of research activities of schoolchildren in hybrid intellectual educational environment

At the present stage of society's development, there is an increasing need for highly qualified specialists who are ready for continuous updating of knowledge and skills, solving research problems in their professional activities. In this regard, one of the important tasks of the implementation of educational programs is the achievement of a high level of research competence by graduates. Teaching mathematics opens up unlimited opportunities for the development of the intellectual sphere and research skills of schoolchildren. However, the insufficient development of pedagogical technologies focused on the implementation of psychodidactic patterns of research activity development is a negative factor that prevents the realization of the developing potential of mathematical disciplines.

The article presents the author's approach to the organization of research activities of high school students, based on the idea of integrating the process of educational cognition and modern digital technologies. As a key aspect of personal development in teaching mathematics, we consider the activity of mastering complex knowledge in the course of performing ordered, forming a single motivational and applied integrity of the complex tasks of a research nature, in the process of which there is an active mastery of knowledge, deeper penetration into the essence of mathematical concepts,

© Дворяткина С. Н., Жук Л. В., 2021

methods, ideas. At the same time, intelligent management of research activities of high school students is carried out within the framework of using the functionality of hybrid learning environment that integrates the functions of artificial neural networks, genetic algorithms, fuzzy logic, expert systems, providing individualization of learning, synthesis of mathematical and computer modeling of the content of knowledge and procedures. The paper describes the content and functionality of the basic modules of the intellectual learning system, describes the theoretical, methodological, and technological aspects of the organization of research activities of high school students to master complex mathematical knowledge.

Keywords: research training, complex knowledge, intelligent learning system, funding chains of research tasks.

Постановка проблемы

Общемировая тенденция технологизации всех сфер человеческой жизни обусловливает потребность в высококвалифицированных специалистах, готовых к непрерывному технологическому прогрессу, постоянному обновлению своих знаний и навыков, решению исследовательских задач в профессиональной деятельности. В соответствии с вызовами времени меняются требования к результатам освоения образовательных программ. Одной из ключевых задач современной школы становится формирование у выпускников целостной системы исследовательской деятельности, позволяющей им овладевать востребованными в hitech-областях профессиями.

Сравнительный анализ мировых образовательных практик показывает, что наиболее высокий уровень естественно-научного и математического образования характерен для стран, где уделяется пристальное внимание интеллектуальному развитию учащихся, и на всех ступенях образования приоритет отдается исследовательскому обучению (Inquiry-Based Learning). Согласно данным международного мониторинга Programme for International Student Assesment, к числу мировых лидеров по качеству образования относятся Китай, Сингапур, Япония, Финляндия, Эстония, Республика Корея. В то же время российские школьники, успешно справляясь с заданиями репродуктивного типа, требующими стандартного применения теорем и формул, испытывают затруднения при необходимости научного объяснения и интерпретации явлений, при постановке проблем и применении методов математического моделирования к ситуациям, представленным в контексте реального мира [Адамович, 2019].

Подобный результат объясняется тем, что отечественная система образования на протяжении длительного периода времени была ориентирована на достижение высокого уровня эрудированности школьников, а основу учебных программ составлял перечень подлежащих усвоению научных фактов. Попытки внедрения технологий обучения в условиях продуктивной деятельности (дидактические системы развивающего обучения Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и др.) не приобрели массового характера в силу сложности их освоения и реализации. Очевидно, для укрепления позиции России в глобальном рейтинге образовательных систем необходимы тщательный анализ и трансформация образовательной практики.

В научных исследованиях, посвященных проектированию содержания образования, отмечается, что целенаправленный процесс перехода социального опыта, накопленного предшествующими поколениями, в индивидуальный опыт должен сопровождаться интеллектуальной активностью субъекта обучения, а также необходимыми атрибутами когнитивного процесса, к которым относятся восприятие, представление, интерпретация, применение. Особую актуальность данное положение приобретает при обучении математике: исключительные возможности этой дисциплины в плане развития интеллектуальной сферы и исследовательских умений обучаемых детерминированы спецификой математического метода, применение которого требует овладения как важнейшими интеллектуальными операциями (анализ, синтез, аналогия, абстрагирование, обобщение, конкретизация), так и базовыми способностями (понимание, моделирование, конструирование), универсальными умениями (планирование, доказательство, формулирование выводов).

Однако на сегодняшний день существует ряд факторов, препятствующих реализации развивающего потенциала математических дисциплин:

− преобладание в практике обучения информационно-сообщающих технологий, ориентированных на передачу готовых выводов науки, а не на самостоятельное их открытие, что влечет снижение уровня учебной мотивации;

− сложность оперирования знаково-символическими средствами, высокий уровень абстрагирования при работе с математическими объектами в ущерб наглядной содержательности порождают формализм знаний и деятельности в процессе обучения;

− недостаточное внимание к выявлению сущности математических знаний и процедур в

учебном процессе, слабая практико-ориентированность и прикладная направленность;

− недостаточная разработанность педагогических технологий, нацеленных на реализацию психодидактических закономерностей развития компонентов исследовательской деятельности в процессе обучения математике.

Вышеизложенное позволяет заключить, что актуальные проблемы преподавания математики в школе связаны с организацией и методическим обеспечением процесса развития исследовательской деятельности обучающихся на основе выстраивания в единую целостность мотивационных, экспериментальных и метакогнитивных стратегий поведения в ходе освоения математического содержания. Решение обозначенных проблем составляет *цель* настоящего исследования.

Обзор литературы

Разностороннему анализу проблемы развития исследовательской деятельности школьников посвящены многолетние работы педагогов и психологов, отражающие концептуальные, теоретико-методологические и процессуально-технологические основы ее решения [Богоявленская, 2002; Зимняя, 2001; Обухов, 2015; Поддьяков, 2006; Сгибнев, 2015; Webster, 2011]. Многоаспектное изучение исследовательской деятельности обусловило множественность подходов к определению данного феномена.

А. И. Савенков исследовательскую деятельность школьников понимает как «особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения» [Савенков, 2006, 47]. К наиболее существенным компонентам исследовательского поведения автор относит конвергентное (логические алгоритмы, анализ и синтез, суждения и умозаключения) и дивергентное (способность обнаруживать и формулировать проблему, генерировать большое количество идей ее решения, нетривиальный подход к оцениванию ситуации) мышление.

М. И. Старовиков характеризует исследовательскую деятельность школьника как особый вид его учебной деятельности, нацеленной на «овладение субъективно новым знанием, наиболее характерными и продуктивными для данной предметной области методами его получения и осуществляемой в соответствии с логико-методологическими нормами научного познания» [Старовиков, 2006].

Поскольку продуктом исследовательской деятельности являются не столько приобретенные знания, сколько способы познания, непосредственно воздействующие на интеллектуальное развитие личности, С. Н. Скарбич предлагает рассматривать учебно-исследовательскую деятельность как средство развития учащихся, стимулирования их познавательной активности, формирования способов реализации собственных творческих потенций [Скарбич, 2011].

На основе анализа психолого-педагогических исследований в данной работе мы придерживаемся следующей дефиниции понятия «учебно-исследовательская деятельность»: *активный, творческий процесс, протекающий в состоянии неопределенности, направленный на получение учащимся субъективно нового знания об окружающем мире посредством применения научного метода, а также на формирование новых личностных структур (научного мышления, научного мировоззрения, исследовательского опыта)*.

Формирование и реализация исследовательского потенциала невозможны как без овладения базовым математическим содержанием, так и без доступа к расширенным информационным данным. Поиск информации активизирует процесс исследовательской деятельности и одновременно с этим приводит к расширению кругозора относительно реально происходящих явлений и процессов окружающего мира с усилением процессов погружения обучающегося в цифровую контекстно-поисковую среду. Исследовательские задания позволяют обучающемуся одновременно освоить суть анализируемого процесса, совокупность методов научного познания, учат критически подходить к выбору параметров. У каждого начинающего исследователя имеются свои, индивидуализированные, подходы к поиску решения задач и проблематике моделирования процессов. Это не исключает искусного владения традиционными методами. Однако в исследовательской деятельности невозможно мыслить штампами. Всегда остаются индивидуальная когнитивная, информационно-знаниевая и личностная составляющие. Необходимо отметить, что структурирование процесса достижения цели и исследуемого явления при его анализе весьма разнятся, несмотря на то, что задействованы близкие когнитивные механизмы. Это необходимо учитывать при организационно-методическом обеспечении развития исследовательской деятельности школьников в гибридной интеллектуальной образовательной среде. Акцентируем внимание и на том факте, что иссле-

довательские умения не могут быть статичными. Поэтому разрабатываемый комплекс заданий исследовательского типа должен быть динамичен, расширяем и связан с поиском оптимальности решений.

Описывая структуру исследовательской деятельности, значительное число ученых особую роль в ней отводят *исследовательским умениям*, рассматривая их как сознательно выполняемые интеллектуальные операции по реализации исследовательской стратегии. В качестве обобщенных исследовательских умений выделяют анализ заданной ситуации, определение цели исследования, выдвижение гипотезы, планирование, анализ полученного решения. С позиции компетентностного подхода все перечисленные умения могут быть отнесены к категории основных *исследовательских компетенций* и выступать компонентами *исследовательской компетентности* – интегральной характеристики обучающегося, включающей знания, умения, способности, личностные качества, а также опыт в проведении исследования, получении нового интеллектуального продукта, создании нового проекта, нового решения проблемы.

Одно из направлений научного поиска средств и методов развития исследовательской деятельности включает постановку и решение проблем, преодоление ситуаций неопределенности, полифункциональности, множественности целей в ходе освоения сложного знания [Пригожин, 2017; Курдюмов, 1994; Утробин, 1994; Смирнов, 2019]. Согласно известному положению Л. С. Выготского, процесс эффективного развития личности идет вслед за процессом обучения, создающим зоны ближайшего развития [Зарецкий, 2003]. Интерпретация данного положения применительно к процессу обучения математике связана с разработкой, постановкой и решением серий математических задач, относящихся к категории исследовательских, творческих, нестандартных. Такие задачи требуют от решающего их субъекта поиска объяснения и доказательства закономерных связей и отношений экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов, явлений, процессов, в результате чего происходит «открытие» нового знания об объекте исследования, способа или средства деятельности.

По мнению Е. И. Смирнова, сензитивным периодом для актуализации процессов самоорганизации в ходе исследовательской деятельности является старшая ступень школы, поскольку для данного возраста характерна интеллектуальная готовность к освоению многоступенчатых абстракций сложного знания, осмыслению и решению серии конкретных проблем математики как интегративных концентров актуальной информации, требующих применения комплекса математических методов и информационных технологий [Смирнов, 2019]. Таким образом, в качестве важного атрибута повышения уровня учебной мотивации и исследовательской культуры старшеклассников, овладения базовыми интеллектуальными операциями можно рассматривать включение их в деятельность по освоению сложных математических понятий и процедур, способствующую актуализации связей между наукой и школой.

В настоящее время значимое усиление внимания к проблеме развития исследовательской деятельности школьников и понимание ведущей роли математических дисциплин в формировании исследовательского опыта учащихся во многом складываются под влиянием международных научно-образовательных проектов, связанных с разработкой моделей исследовательского обучения математике (InnoMathEd, KeyCoMath, Mascil, Scientix2, Fibonacci и т. п.). Большинство подобных проектов объединяет идея привлечения к процессу учебного познания математических экспериментов и современных компьютерных технологий, что позволяет выстраивать модель исследовательского обучения математике в условиях масштабной цифровизации образования. Быстро развивающаяся цифровая образовательная среда требует системного обновления организационных форм обучения, в связи с чем внимание ученых сосредотачивается на разработке методологии управления учебно-познавательной деятельностью в автоматизированных обучающих системах.

Современные автоматизированные обучающие системы – сложные организационно-технические среды, обеспечивающие планирование, организацию и управление процессом обучения в ходе развертывания индивидуальных образовательных траекторий. Эволюция этих систем на основе современных достижений в педагогике, психологии и сфере информационных технологий привела к созданию интеллектуальных обучающих сред (ИОС), интегрирующих функции искусственных нейронный сетей, генетических алгоритмов, нечеткой логики, экспертных систем и дающих возможность реализовать гибридный подход к обучению на основе синтеза математического и компьютерного моделирования содержания знаний и процедур, интерактивной обучающей и оценочной деятельности. Отличительной особенностью со-

временных ИОС является ориентация на собственный интеллектуальный потенциал учащегося, достигаемая следующей совокупностью качеств: наличие гибкого интерфейса, приближенного к естественно-языковому уровню; способность системы к самообучению на основе технологий распознавания и категоризации образов; высокая степень адаптированности, выражающаяся в способности группировать контингент обучающихся по кластерам индивидуальных характеристик, выстраивать параметрические модели обучаемых, отражающие особенности их когнитивного развития, осуществлять дифференциацию учебного материала, выстраивать индивидуальные траектории обучения, моделировать учебные ситуации. Все перечисленные атрибуты позволяют рассматривать гибридную интеллектуальную обучающую среду в качестве эффективного инструмента организации исследовательской деятельности школьников в процессе обучения математике.

Результаты исследования

Группой исследователей Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина и Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского [Dvoryatkina, 2021; Druzhinina, 2020; Smirnov, 2020] разработаны концепция и проект оболочки гибридной интеллектуальной обучающей среды (ИОС), обеспечивающей управление исследовательской деятельностью школьников в области математики. В авторской концепции ключевая роль в развитии личности школьника при обучении математике отводится деятельности по освоению сложного знания в ходе решения упорядоченных, образующих единую мотивационно-прикладную целостность комплексов исследовательских задач, в ходе которой выявляются свойства и характеристики обобщенных конструктов сущности базовых учебных элементов. При этом управление исследовательской деятельностью старшеклассников осуществляется с применением функционала гибридной ИОС, характеризующейся открытостью к внешним воздействиям и факторам, возможностью дифференциации обучения и обеспечения персонифицированной обратной связи когнитивных процессов. Новаторство разработки, по сравнению с уже существующими ИОС, заключается в возможности реализации адаптивного обучения посредством выстраивания индивидуальных образовательных траекторий, определяемых уровнем математической подготовки и психологических особенностей школьников.

Дадим краткую характеристику базовых функциональных модулей данной среды, взаимодействие которых представлено на рис. 1.

Компетентностно-ориентированная *модель обучаемого* базируется на результатах диагностики его квалиметрических характеристик, проводимой посредством психодиагностических веб-тестов, позволяющих выявить «проблемные зоны» в знаниях и умениях. На основе полученной информации о личностных качествах, мотивах, исходных и целевых компетенциях, индивидуальном стиле обучения строится прогноз успеваемости, осуществляется персонализация образовательных ресурсов.

Адаптивная модель обучения включает совокупность моделей обучаемых, множество стратегий (планов) обучения и обучающих воздействий, а также функцию выбора (генерации) стратегий обучения. Используя оперативные данные о текущем состоянии процесса обучения, интеллектуальное ядро системы осуществляет прогноз достижимости целевых компетенций и из множества обучающих воздействий генерирует индивидуальный сценарий обучения, представляющий собой оптимальную для обучающегося последовательность учебных элементов, позволяющую преодолеть «проблемные зоны».

Многоуровневая *модель предметной области* формируется посредством выделения дидактических единиц (модулей) – структурированных, семантически законченные фрагментов математического содержания, представленных несколькими уровнями содержательной интерпретации, отличающимися степенью детализации и формой подачи материала. Основу каждого модуля составляет иерархическая система исследовательских практико-ориентированных задач, дифференцированных в соответствии с уровнями сложности элементов обобщенного конструкта математического знания. Фундирующие цепочки исследовательских задач, решаемых средствами математического и компьютерного моделирования, выступают предметно-содержательной базой для поэтапного развития у старшеклассников комплекса исследовательских умений (Таблица 1).

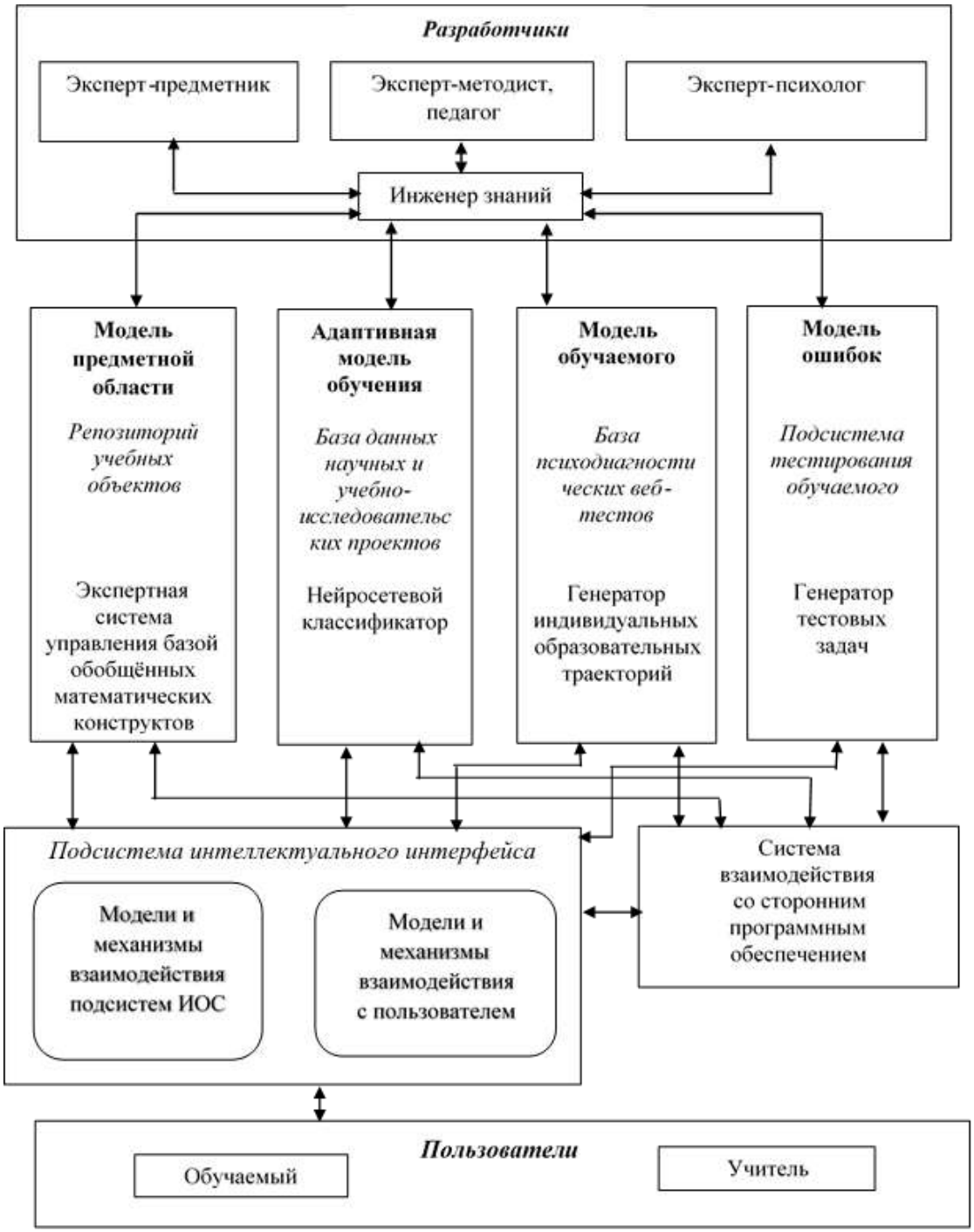


Рис. 1 Архитектура гибридной ИОС

Таблица 1

Характеристика этапов формирования исследовательских умений старшеклассников при обучении математике в ИОС

Этапы раскрытия сущности обобщенного конструкта сложного математического знания	*Фундирующие процедуры в процессе построения дидактического поля учебных элементов*	*Формируемые исследовательские умения*
1. Мотивационно-ценностный	актуализация базовых противоречий, приводящих к возникновению проблемного поля исследуемого математического объекта; сбор, представление и анализ данных; наглядное моделирование и компьютерный дизайн; анализ вариативности дефиниций, способов представления и условий существования объекта; историко-генетическое обоснование содержания математического знания	умение осуществлять сбор информации, проводить вероятностно-статистический, графический, математический анализ данных; умение переводить задачу на математический язык, подбирая готовую математическую модель или выстраивая новую
2. Ориентировочно-подготовительный	актуализация ранее усвоенных и антиципация будущих математических знаний; актуализация форм и методов научного познания на основе анализа образцов (эталонов) решения учебных проблем; выбор способов деятельности по раскрытию отдельных качеств исследуемого объекта; реализация эмпирических проб, поиск частных проявлений сущности исследуемого объекта; формулировка гипотез, анализ их адекватности, достоверности	умение анализировать условие заданной ситуации (оценивать необходимость и достаточность, непротиворечивость имеющихся данных, выявлять закономерности, проводить аналогии, выстраивать ассоциации); умение определять цель (выявлять противоречия, видеть проблему, предвосхищать результаты деятельности); умение выдвигать гипотезу, анализируя отношения неизвестного с известным
3. Процессуально-деятельностный	постановка исследовательской задачи и построение плана ее решения; выявление существенных связей и отношений исследуемого объекта, его базовых и вариативных характеристик; построение концептуальной, а затем математической модели исследуемого объекта; применение компьютерных средств поддержки решения (математических пакетов, систем компьютерной алгебры, web-приложений); освоение исследовательских процедур, методов и форм научного познания	умение планировать решение, определять условия реализации плана, выбирать приемы и методы решения, решать задачи в условиях неопределенности; умение доказывать, выстраивая индуктивные, дедуктивные рассуждения, аргументируя с опорой на определение, применяя метод от противного, метод исчерпывающих проб и др.; умение применять средства компьютерного моделирования к решению сложных математических задач
4. Оценочно-коррекционный	рефлексивный контроль деятельности; оценка методов и процедур деятельности, их модификация; самоанализ эффективности выбранной стратегии решения проблемы; обсуждение результатов, перевод диалога во внутренний план	умение подбирать контрпримеры, опровергающие неверное общее утверждение, а также подтверждающие примеры для доказательства частного утверждения; умение анализировать полученное решение (проводить анализ эффективности стратегий и методов решения, устанавливать соответствие результатов поставленным целям, интерпретировать полученный математический результат)
5. Обобщающе-преобразующий	выявление закономерностей, аналогий, ассоциаций, динамики исследуемых объектов; генерирование выводов, теоретические и эмпирические обобщения; варьирование условий и данных задачи, самостоятельная постановка новых задач, прогноз будущих проблем; перенос методов исследования в новую ситуацию; установление внутри- и межпредметных связей; поиск области реальных приложений, практико-ориентируемость	умение осуществлять модификацию и интеграцию знаний и методов; умение представлять исследуемые процессы и явления в динамике, проводить теоретическое и эмпирическое обобщение

Проиллюстрируем построение фундирующей цепочки многоэтапных исследовательских заданий на примере актуализации сущности одного из обобщенных конструктов сложного знания – *предела функции*.

Предельные процессы находят отражение в различных областях реальной жизни – экономической, социальной, производственно-технической, понятие предела функции лежит в основе исследования физических, биологических, стохастических закономерностей, в конечном итоге, в основе

формирования мировоззрения человека. Освоение понятия «предел функции» имеет большое значение и для изучения школьной программы, и для успешного овладения курсом высшей математики в вузе, поскольку составляет фундаментальную базу дифференциального и интегрального исчисления, теории рядов. Ввиду значительной сложности и абстрактности данное понятие рассматривается в школе на описательном и наглядно-интуитивном уровне, в то время как организация исследовательской деятельности старшеклассников в интеллектуальной обучающей среде может способствовать более глубокому изучению этого феномена как базового учебного элемента «проблемной зоны» математического образования.

Технология освоения сущности понятия «предел функции» реализуется поэтапно.

Основная цель ***мотивационно-ценностного этапа*** – формирование положительной мотивации посредством создания ситуаций, раскрывающих историко-генетический аспект нового понятия. В этом плане актуальны задачи, возникающие из внутренних потребностей математики, предполагающие введение операции предельного перехода и иллюстрирующие ее на интуитивно-наглядном уровне. К таким задачам относятся, в частности, вычисление площадей криволинейных геометрических фигур и объемов геометрических тел *методом исчерпывания,* предложенного античным математиком Евдоксом Книдским (IV век до н. э.). Идея метода заключается в том, чтобы вписать в данную фигуру монотонную последовательность других фигур и доказать, что их площади (объемы) неограниченно приближаются к площади (объему) искомой фигуры.

Поскольку строгое определение предела функции довольно громоздко и трудно для восприятия школьниками, на ***ориентировочно-подготовительном*** этапе освоения сущности данного понятия широко используются средства наглядного моделирования (графики функций, табличные вычисления), обеспечивающие понимание обучающимися формулировок *«функция $f(x)$ стремится к b при x, стремящемся к a» и «предел функции $f(x)$ при x, стремящемся к a, равен b»*. В следующей серии задач школьникам предлагается определить характер стремления конкретных функций к определенным числовым значениям, не владея методами вычисления пределов.

Основная цель ***процессуально-деятельностного этапа*** – добиться формализованного понимания обучающимися определения предела функции, представленного в двух интерпретациях:

На языке ε-δ (по Коши): *Число b называется пределом функции $y = f(x)$ при $x \to a$, если для любого $\varepsilon > 0$ существует $\delta > 0$, такое, что при всех $x \neq a$, удовлетворяющих неравенству $|x-a| < \delta$, выполняется неравенство $|f(x) - b| < \varepsilon$.*

На языке ε-окрестностей (по Гейне): *Число b называется пределом функции $y = f(x)$ при $x \to a$, если любая ε-окрестности точки b найдется такая δ-окрестности точки a, что для всех x из этой окрестности, кроме, быть может, самой точки a, значения функции $f(x)$ лежит в ε-окрестности точки b.*

Интерпретация определения предела по Коши осуществляется при решении практико-ориентированных задач, иллюстрирующих неограниченное приближение функции к некоторому постоянному значению.

Важным условием реализации **процессуально-деятельностного этапа** формирования исследовательских умений является создание ситуации интеллектуального напряжения, формирование у обучающихся поискового мотива, готовности к неопределенности, множественности решений проблемы. Этого возможно добиться, изменяя традиционные формулировки задач, внося в них элементы проблемности. В качестве примера можно представить задачи о первом замечательном пределе и его применении для вычисления площади круга.

Задачи и основная цель ***оценочно-коррекционного этапа*** предполагают количественный и качественный анализ действий по вычислению пределов, эмпирическую верификацию результатов средствами математического и компьютерного моделирования. Исследовательские задания, связанные с рассмотрением регулярных самоподобных фракталов, предоставляют школьнику большой простор для продвижений, уточнений, обобщений, для решения применяется множество методов.

Следует отметить, что математическое и компьютерное моделирование фрактала приводит обучающихся не только к пониманию понятия суммы бесконечно убывающей геометрической прогрессии, но и к осознанию важного математического факта: возрастающая и ограниченная сверху последовательность (в данном случае – последовательность площадей) сходится (имеет предел).

Целью ***обобщающе-преобразующего этапа*** является формирование умения осуществлять

обобщение, переносить ситуацию освоения сущности понятия предела функции на процессы моделирования. Широкие возможности в этом плане предоставляют приложения теории пределов к анализу экономических процессов.

Заключение

Разработка инновационных технологий обучения предполагает проектирование учебного процесса в единстве объектно-сущностного (приобретение опыта), процессуально-деятельностного (применение и преобразование опыта) и личностно-адаптационного (развитие интеллекта, личностных качеств) компонентов. Применительно к обучению математике важным условием освоения предметного содержания и личностного развития обучающихся становится актуализация сложного знания, реализация познавательных процедур на основе математического и компьютерного моделирования. Организация деятельности старшеклассников по решению комплекса исследовательских практико-ориентированных задач в условиях применения интеллектуальной обучающей среды может способствовать аккумулированию предметных знаний в единую целостность, развитию интеллектуальной гибкости, операций мышления, установлению межпредметных связей, развитию способности к теоретическому и эмпирическому обобщению, формированию устойчивой мотивации. Предметом дальнейшего исследования может стать выделение уровней, критериев и показателей сформированности исследовательских умений школьников, создание диагностического инструментария для комплексной оценки эффективности разрабатываемой образовательной технологии.

Библиографический список

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.

2. Зарецкий В. К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. Том. 3. № 3. С. 96-104.

3. Зимняя И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. Ижевск ; Москва : Типография Удмуртского университета, 2001. 105 с.

4. Князева Е. Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. Москва : Наука, 1994. 238 с.

5. Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. Москва : Национальный книжный центр, 2015. 280 с.

6. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественно-научной грамотности PISA–2018 и их интерпретация / К. А. Адамович, А. В. Капуза, А. Б. Захаров, И. Д. Фрумин ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. Москва : НИУ ВШЭ, 2019. 28 с.

7. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. Москва : Национальное образование, 2016. 304 с.

8. Пригожин И. Р. Познание сложного / И. Р. Пригожин, Г. Николис. Москва : Ленанд, 2017. 360 с.

9. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. Москва : Ось-89, 2006. 480 с.

10. Сгибнев А. И. Исследовательские задачи для начинающих. Москва : МЦНМО, 2015. 136 с.

11. Скарбич С. Н. Формирование исследовательских компетенций учащихся в процессе обучения решению планиметрических задач : учеб. пособие. Москва : ФЛИНТА, 2011. 194 с.

12. Смирнов Е. И. Технология адаптации сложного знания к обучению математике / Е. И. Смирнов, Е. А. Зубова // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2019. Том 14. № 2. С. 35-48.

13. Смирнов Е. И. Самоорганизации исследовательской деятельности студентов психологических профилей при обучении математике / Е. И. Смирнов, А. А. Соловьева // Ярославский педагогической вестник. 2019. Том 106. № 1. С. 70-78.

14. Старовиков М. И. Учебная исследовательская деятельность школьника: определение, место, и значение в учебном процессе // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2006. № 2. С. 96-116.

15. Утробин И. С. Категория сложности и конкретно-всеобщая теории развития // Новые идеи в философии. 1994. № 2. С. 56-68.

16. Webster C. M. and Kenney J. Embedding research activities to enhance student learning // International Journal of Educational Management. 2011. Vol. 25 No. 4. Pp. 361-377. https://doi.org/10.1108/09513541111136649

17. Dvoryatkina S. N., Zhuk L. V., Smirnov E. I., Shcherbatykh S. V. (2021). Didactic model of development of research activities of schoolchildren in a hybrid intellectual learning environment // Perspectives of Science and Education. 2021. Vol. 2(50). Pp. 278-292.

18. Druzhinina O. V., Masina O. N., Petrov A. A., Shcherbatykh S. V. Application of intelligent technologies and neural network modeling methods in the development of a hybrid learning environment // Journal of Physics: Conference Series. 2020. Vol. 1691/ doi:10.1088/1742-6596/1691/1/012125

19. Smirnov E., Dvoryatkina S., Shcherbatykh S. Parameters and structure of neural network databases for as-

sessment of learning outcomes // International Journal of Criminology and Sociology. 2020. Vol. 9. Pp. 1638-1648.

Reference list

1. Bogojavlenskaja D. B. Psihologija tvorcheskih sposobnostej = Psychology of creative abilities : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija», 2002. 320 s.

2. Zareckij V. K. Zona blizhajshego razvitija: o chem ne uspel napisat' Vygotskij = Zone of immediate development: what Vygotsky did not have time to write about // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2007. Tom. 3. № 3. S. 96-104.

3. Zimnjaja I. A. Issledovatel'skaja rabota kak specificheskij vid chelovecheskoj dejatel'nosti = Research work as a specific type of human activity / I. A. Zimnjaja, E. A. Shashenkova. Izhevsk ; Moskva : Tipografija Udmurtskogo universiteta, 2001. 105 s.

4. Knjazeva E. N. Zakony jevoljucii i samoorganizacii slozhnyh sistem = Laws of evolution and self-organization of complex systems / E. N. Knjazeva, S. P. Kurdjumov. Moskva : Nauka, 1994. 238 s.

5. Obuhov A. S. Razvitie issledovatel'skoj dejatel'nosti uchashhihsja = Development of students' research activities. Moskva : Nacional'nyj knizhnyj centr, 2015. 280 s.

6. Osnovnye rezul'taty rossijskih uchashhihsja v mezhdunarodnom issledovanii chitatel'skoj, matematicheskoj i estestvenno-nauchnoj gramotnosti PISA–2018 i ih interpretacija = The main results of Russian students in the international study of reading, mathematical and natural-scientific literacy PISA–2018 and their interpretation / K. A. Adamovich, A. V. Kapuza, A. B. Zaharov, I. D. Frumin ; Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja shkola jekonomiki», Institut obrazovanija. Moskva : NIU VShJe, 2019. 28 s.

7. Podd'jakov A. N. Issledovatel'skoe povedenie. Strategii poznanija, pomoshh', protivodejstvie, konflikt = Research behavior. Strategies of knowledge, assistance, opposition, conflict. Moskva : Nacional'noe obrazovanie, 2016. 304 s.

8. Prigozhin I. R. Poznanie slozhnogo = Knowing the complex / I. R. Prigozhin, G. Nikolis. Moskva : Lenand, 2017. 360 s.

9. Savenkov A. I. Psihologicheskie osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniju = Psychological foundations of the research approach to learning. Moskva : Os'-89, 2006. 480 s.

10. Sgibnev A. I. Issledovatel'skie zadachi dlja nachinajushhih = Research tasks for beginners. Moskva : MCNMO, 2015. 136 s.

11. Skarbich S. N. Formirovanie issledovatel'skih kompetencij uchashhihsja v processe obuchenija resheniju planimetricheskih zadach = Formation of students' research competencies in the process of training in solving planimetric problems : ucheb. posobie. Moskva : FLINTA, 2011. 194 s.

12. Smirnov E. I. Tehnologija adaptacii slozhnogo znanija k obucheniju matematike = Technology for adapting complex knowledge to mathematics training / E. I. Smirnov, E. A. Zubova // Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie. 2019. Tom 14. № 2. S. 35-48.

13. Smirnov E. I. Samoorganizacii issledovatel'skoj dejatel'nosti studentov psihologicheskih profilej pri obuchenii matematike = Self-organization of research activities of students of psychological profiles in mathematics training / E. I. Smirnov, A. A. Solov'eva // Jaroslavskij pedagogicheskoj vestnik. 2019. Tom 106. № 1. S. 70-78.

14. Starovikov M. I. Uchebnaja issledovatel'skaja dejatel'nost' shkol'nika: opredelenie, mesto, i znachenie v uchebnom processe = Educational research activities of the student: definition, place, and importance in the educational process // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Serija: Informacionnye komp'juternye tehnologii v obrazovanii. 2006. № 2. S. 96-116.

15. Utrobin I. S. Kategorija slozhnosti i konkretno-vseobshhaja teorii razvitija = Category of complexity and specific-universal theory of development // Novye idei v filosofii. 1994. № 2. S. 56-68.

16. Webster C. M. and Kenney J. Embedding research activities to enhance student learning // International Journal of Educational Management. 2011. Vol. 25. № 4. Pp. 361-377. URL: https://doi.org/10.1108/09513541111136649

17. Dvoryatkina S. N., Zhuk L. V., Smirnov E. I., Shcherbatykh S. V. Didactic model of development of research activities of schoolchildren in a hybrid intellectual learning environment // Perspectives of Science and Education. 2021. Vol. 2(50). Pp. 278-292.

18. Druzhinina O. V., Masina O. N., Petrov A. A., Shcherbatykh S. V. Application of intelligent technologies and neural network modeling methods in the development of a hybrid learning environment // Journal of Physics: Conference Series. 2020. Vol. 1691/ doi:10.1088/1742-6596/1691/1/012125

19. Smirnov E., Dvoryatkina S., Shcherbatykh S. Parameters and structure of neural network databases for assessment of learning outcomes // International Journal of Criminology and Sociology. 2020. Vol. 9. Pp. 1638-1648.

УДК 37

Чжан Цзунхуа https://orcid.org/0000-0001-6674-0480
Цзян Янхун https://orcid.org/0000-0001-9092-6701

Трудности и перспективы преподавания мировой истории в китайских вузах

Для цитирования: Чжан Цзунхуа, Цзян Янхун Трудности и перспективы преподавания мировой истории в китайских вузах // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 46-54.
DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-46-54

Согласно мнению авторов статьи, учебники истории являются основным источником целостных, систематических и точных исторических знаний для студентов, а Интернет представляет хорошую платформу для создания качественных учебников истории. Подчеркивается, что государство практически не вмешивается в распространение естественно-научных знаний, в том числе в создание учебников по естественно-научным дисциплинам, однако подготовка учебников по гуманитарным наукам и особенно по истории всегда находится в поле зрения руководства любой страны.

Отмечается, что с началом реформ в Китае трансформация учебников по истории осуществляется медленно. Несмотря на отход от марксистско-ленинских рамок толкования истории, замену классовой парадигмы цивилизационной, признание демократических ценностей, учебники истории ограничены старой структурой. Занятия по истории – важная позиция для передачи исторических знаний. Отмечаются проблемы преподавания истории на школьном и вузовском уровнях. Исторические и философские факультеты известных университетов испытывают трудности при наборе студентов, исторические факультеты преобразуются в факультеты, готовящие специалистов по управлению туристической деятельностью. Технический фетишизм, которому следует молодое поколение, рассматривается как способствующий формированию человека, не имеющего ничего общего с гармонично развитой личностью; превращения его в «хорошо обученную собаку». Подчеркивается, что преподавание истории не должно быть формальным, обучать студентов истории необходимо не в рамках подготовки к будущей профессии. Цель преподавания истории должна включать, во-первых, передачу исторических знаний; во-вторых, выработку в человеке самостоятельного и критического мышления, а также ценностного суждения.

Ключевые слова: историческое знание, учебники истории, историческое образование, дух истории.

Zhang Zonghua, Jiang Yanhong

Difficulties and prospects of teaching world history in Chinese universities

It is noted that history textbooks are the main means of obtaining holistic, systematic and accurate historical knowledge for students, and the Internet provides a good platform for making holistic and genuine history textbooks. It is emphasized that the state practically does not interfere in the dissemination of natural science knowledge, including production of textbooks on natural sciences, but the preparation of textbooks on the humanities and especially on history is always in the field of view of the leadership of any country. It is noted that after the beginning of reforms and openness in China, the transformation of history textbooks is slow. Despite the departure from the Marxist-Leninist framework in interpretation of history, the replacement of the class paradigm with the civilizational one, the recognition of democratic values, history textbooks are limited to the old structure. History classes are an important position for transfering historical knowledge. The problems of teaching history at school and university levels are noted. The historical and philosophical faculties of famous faculties have difficulties in recruiting students, the historical faculties are transformed into faculties for the training of specialists in tourism management. Technical fetishism, followed by the younger generation, is considered as a great danger to the future, as danger of turning a person into a «well-trained dog» that has nothing to do with a harmoniously developed person. It is emphasized that teaching of history should not be formal, it is necessary to teach history students not for the sake of being useful in a future profession. The goal of teaching history should be, firstly, the transfer of historical knowledge, and secondly, the development of independent and critical thinking, as well as value judgment in a person.

Keywords: historical knowledge, history textbooks, historical education, spirit of history.

© Чжан Цзунхуа, Цзян Янхун, 2021

Введение

Большое влияние на человека оказывает характер гуманитарного образования. Историческая память стала огромной движущей силой формирования ценностей. Человек, слепо преследующий экономическую выгоду, думает, что история бесполезна, и ею овладеть нетрудно. У учащихся школ, ориентированных на экзамены, возникает чувство ненужной деятельности, и после поступления в вуз им приходится заново изучать историю. Отметим, что аспиранты, выполняющие исследования по другим дисциплинам, с трудом справляются с изучением истории. Таким образом, в данной работе рассматриваются трудности и перспективы преподавания истории в китайских вузах.

1. Учебники истории – целостность и достоверность исторических знаний

С точки зрения современного распространения знаний учебники являются основным носителем целостных, систематических и точных знаний и их трудно заменить другими методами распространения знаний в целом. На этапе взросления человека основным каналом, через который он приобретает знания, должен быть учебник, гарантирующий стабильность и системность некоторых базовых знаний и ценностей. Свобода людей судить о знаниях становится основополагающим фактом только тогда, когда они достигают зрелого возраста, и этой степени свободы действительно трудно достичь на стадии роста, которая определяет, что основным источником наших знаний являются учебники. Для обеспечения воли государства в распространении знаний, составление учебников, как правило, является обязательным по отношению к историческим и культурным системам страны. Составление учебников происходит по определенным правилам, которым необходимо следовать, но также важно учитывать особые национальные условия. Споров по поводу распространения естественно-научных знаний относительно мало. Что же касается распространения знаний в социальных и гуманитарных науках, то здесь дебаты никогда не прекращаются.

В настоящее время развитие социальных наук в Китае значительно отстает от развития естественных наук, и в качестве примера можно привести учебники истории. Понятно стремление требовать, чтобы учебники полностью соответствовали исторической правде. Сейчас наши учебники часто не отличаются друг от друга из-за исторических концепций и на самом деле далеки от исторической истины.

С началом внедрения политики реформ и открытости трансформация китайских учебников истории происходит медленно. Марксистско-ленинские рамки толкования истории были раздвинуты, концепция истории цивилизаций заменила концепцию истории классов, человечность сменила классовость в качестве отправной точки, а демократия, правовая система, конституционное правительство и права человека начали заменять революционные ценности. Но исторически учебники сегодня все еще в значительной степени ограничены старой структурой. Китайская история просто сводится к четырем положениям: 1. Все, что способствует единству, является прогрессом. Оппозиция воссоединению является реакционной. 2. Любой, кто сопротивляется внешним оскорблениям, прогрессивен и патриотичен, в противном случае он реакционер и предатель. 3. Все, что бунтует, революционно. 4. Те, кто расширил свои территории, являются прогрессивными и патриотичными, в противном случае они становятся оскорблением для страны.

Хотя историческая философия, сосредоточенная на классовой борьбе, была ослаблена, некоторые узкие националистические настроения все еще глубоко укоренены [Юань Тэнфэй, 2010, с. 1]. Особенно это касается передачи знаний по современной истории, которая в основном заключается не в освоении знаний и методов, а в том, чтобы вынудить студентов использовать некоторые политические взгляды и догмы на экзамене. В результате у многих студентов, которым нравилась история с раннего возраста, появилось отвращение к этой дисциплине, и все, что было усвоено, быстро забылось. После внедрения политики реформ и открытости научные исследования в области истории быстро прогрессировали, появилось множество научных трудов. Многие материалы, представленные в школьных учебниках, противоречат результатам новых академических исследований. Некоторые основные исторические материалы или факты содержат серьезные ошибки. Поэтому не удивительно, что у многих обучающихся в отношении уроков истории после поступления в университет сложилось чувство неудовлетворенности [Ян Куйсун, 2010, с. 1].

Абсолютной исторической правды не существует. Как только разговор заходит об истории, возникают проблемы толкования и суждения. Вообще говоря, критерии суждения об истинности истории все еще существуют: они включают право свободно и полно использовать исторические материалы, свободно понимать историю, плат-

форму для свободного, открытого и равного обсуждения исторических вопросов и создания разумной системы знаний для преподавания истории. Много лет руководя образовательной практикой преподавателей истории и много раз обращаясь к пересмотренным школьным учебникам истории, мы нарушили традиционную систему преподавания истории и разделили процессы развития истории человечества на блоки (политика, экономика, мысль и культура). В соответствии с китайско-иностранным отредактированным тематическим стилем истории каждый блок сосредотачивается на одном макроисторическом вопросе. Тем не менее мы отмечаем, что реформа этого учебного содержания происходит только в форме, изменение формы бесконечно, а содержание становится все более пустым. Перспектива макроистории не открывает путь историческим фактам. В рамках так называемой макроисторической истории нарратив микроистории кажется бледным и слабым.

Что касается учебников истории, то более страшно, чем скрывать правду, позволить учащимся отказаться от самостоятельного мышления, что является самой большой слабостью китайских учебников истории. Хотя учебники по современной истории Китая избавились от одних и тех же стереотипов и концепций, в учебниках современной китайской истории, составленных Шанхайским университетом, университетом Сунь Ятсена, Аньхойским университетом, Сучжоуским университетом, Уханьским университетом, Фуданьским университетом, Сямыньским университетом, Восточно-китайским педагогическим университетом, по многим причинам даже не упоминается проблема голода в 1959-1961 гг. Молодые люди до сих пор не знают исторической правды о том периоде. В опросе, проведенном вузами, 41 студент на вопрос о причине голода выбрал ответ «стихийные бедствия». В свою очередь, преподаватели, которые окончили обучение в 1950-х гг., в подавляющем большинстве сочли причины голода «стихийными бедствиями». Мы очень недовольны «проблемой учебников» японцев, которые не осмеливаются признаться в агрессивной войне, но игнорируем нашу «проблему учебников».

Предмет всемирной истории не только имеет научную ценность, но также способствует просвещению и сохранению традиционных ценностей. Преподавая мировую историю в университете в течение многих лет, мы обнаружили, что в последние годы было последовательно введено несколько общих учебников мировой истории, в которых достигнуты значительные успехи в разработке стилей и теоретических точек зрения, однако из-за экономических интересов издателей сохраняется явление низкоуровневого повторения учебных материалов. Существует множество явлений, таких как чисто академический стиль, грубая фальсификация, заимствования иностранных академических мнений и нестандартизация.

Исследования истории в различных регионах страны разобщены, между ними отсутствует тесная научная связь и нет никакой макроакадемической коннотации. Объем специальных исследований довольно узок, и все еще существует много пробелов. Слабы такие исследования, как история развития демократического социализма в Скандинавии, процесс демократизации на Пиренеях, история этнических отношений на Балканах, история возникновения и раннего развития капитализма, история развития капиталистической рыночной экономики и формирования частных идей, культурная история крупных капиталистических стран, история западного среднего класса и история изменений классовой структуры в западных обществах. По сравнению с историей таких стран, как Великобритания, Франция и США, основные исторические проблемы России не получили достаточного внимания. Большинство ученых сосредоточены на изучении современной и новейшей российской истории, в то время как основные исторические исследования до Октябрьской революции остаются слабыми. Исследования о причинах распада Советского Союза в официальных трудах («Ветер истории», «История Советского Союза» и др.) и в работах других ученых («Правда Советского Союза», издательство Синьхуа, 2010; «Восстание и распад великой державы», Общественно-научное литературное издательство, 2009) очень различаются. По мере рассекречивания архивных материалов СССР исследования продолжали углубляться, но «из-за тесной связи между этим движением и политическими и моральными проблемами научные дискуссии часто смешиваются с политическими аргументами и эмоциональными конфронтациями» [Сюй Тяньсинь, 2009, с. 300].

В области историографии учебник «История западной историографии» (учебник XXI-го в., отредактированный Чжан Гуанжи, издательство Фуданьского университета, 2010) переиздавался три раза, и его содержание постоянно пополняется. Тем не менее учебник упрощенно оценивает многие исторические школы и исторические взгляды. Если нынешнее положение не изменится, будут ли

исторические дисциплины иметь научную и социальную ответственность? Историки должны «придерживаться научной, объективной и справедливой позиции, использовать тематические методы и подходы к исследованию, объективно и умеренно оценивать исторические проблемы и сохранять смелость, чтобы различать и исправлять ложь» [Янь Чжаосян, 2013, с. 15].

Учебники истории развитых западных стран также достойны нашего упоминания. Взлет западногерманской экономики после Второй мировой войны тесно связан с размышлениями об истории. В ранний послевоенный период западные страны на ненацистской основе полностью реформировали систему начального и среднего образования, содержание обучения и подготовку учителей в Западной Германии. Разоблачая нацистов, пропагандируя и прививая демократию, немцы много размышляли об этом. Большие дебаты в немецком историческом сообществе, вызванные работой Фрица Фишера из Гамбургского университета в 1960-х гг., открыли дорогу новому поколению историков, которое выросло после падения нацистов, путь к переосмыслению немецкой истории и политических традиций. В 2005 г. более 2 700 памятников, посвященных еврейской резне, были завершены и открыты в центре Берлина, столицы Германии. «Группы памятников отражают масштаб обязательств. Важность расположения группы памятников отражает вес обязательств» [У Си, 2012, с. 12].

«Краткий курс истории Коммунистической партии (большевиков)», рассматриваемый как «энциклопедия марксизма-ленинизма» в советский период, стал в свое время единственным критерием для описания и оценки различных исторических событий и персонажей. После распада СССР была опубликована «История России в двадцатом веке (1894-2007)» под редакцией А. Солженицына и под редакцией известного историка А. Б. Зубова, в которой авторы затронули следующие вопросы: использовал ли В. И. Ленин немецкое финансирование, об Октябрьской революции, о судьбе царской семьи Романовых, о красном терроре, о «субботнем добровольном труде», об «общей сельскохозяйственной коллективизации», о культурной революции в Советском Союзе, о М. Горьком, о Советском Союзе и Второй мировой войне. Сам перечень тем уже говорит о том, какой учебник истории нужен современной России.

Интернет, появившийся в 1960-х гг., стал источником пополнения исторических знаний, глобальной коммуникационной платформой для миллиардов людей во всем мире, расширил круг общения людей, изменил их образ жизни и множество разных доктрин, ценностей, интересов, классовых требований. 540 миллионов пользователей Интернета в КНР придали огромный импульс его развитию, массовые покупки через Интернет способствовали производству и потреблению, а расцвет Вейбо дал право слова общественности, так что каждый человек почувствовал атмосферу эпохи споров и очарование различных ценностей. Каждый приобрел право мыслить свободно: *я не согласен с вами, но я клянусь защищать ваше право слова*. Историческая память – огромная движущая сила для формирования ценностей, ведь, по словам Дж. Оруэлла, «кто контролирует прошлое, тот контролирует будущее» [Оруэлл, 2010, с. 35]. Интернет преодолел ограничения бумажных носителей и заставил китайские учебники истории двигаться через превратности политики. Образовался диверсифицированный дискурс. Новое поколение, полное любопытства, независимое, всегда может найти в Интернете истины, которые были искажены или скрыты учебниками.

2. Методы исторического образования должны быть разнообразными

Историческое обучение – это образовательная деятельность, основным содержанием которой являются исторические знания. Историческое образование в широком смысле относится к образовательной деятельности, основанной на истории и проводимой всеми слоями общества. Историческое образование в узком смысле относится конкретно к образовательной деятельности, основанной на истории в школьном вузовском образовании, где обучающиеся выступают основными объектами обучения, преподаватели и обучающиеся осваивают материал и растут вместе. Историческое образование в Китае имеет давнюю историю. До и после революции 1911 г. Китай отменил имперскую систему экзаменов и создал современные школы, а история всегда была необходимым предметом на всех уровнях школьного образования. После культурной революции вузовское историческое образование постепенно нормализовалось, было подготовлено большое количество исследователей истории нового типа.

В последние годы стремление людей сделать карьеру, прагматизм и некоторые проблемы в самой истории сделали нынешнюю ситуацию исторического образования чрезвычайно серьезной.

Во-первых, преподавание истории в школах по-прежнему не ценится, образование по истории не связано с воспитанием в духе гуманизма. При преподавании истории делается акцент на политическом аспекте. Учебники по истории наполнены готовыми выводами и жесткими формами повествования, которые не могут заинтересовать учащихся в процессе обучения. Трудно связать преподавание истории в младших и старших классах школы. Курсы китайской истории и всемирной истории предлагаются в младших классах школы, а современная история Китая и современная мировая история предлагаются в старших классах. Древняя китайская история – ограниченный факультативный курс. Преподавание истории, будучи ориентированным на экзамен, мешает школьнику в будущем адаптироваться к учебной жизни вуза.

Во-вторых, кино и телевидение, художественная литература и т. д., как правило, превозносят премьер-министров и императоров, а «драматическая» история, ее негативные эффекты, знания в области публичной истории бедны. Успешно осуществляется популяризация знаний по истории Китая: популярные материалы для чтения есть везде, литературные и художественные произведения радуют всех. Существует всего несколько работ по национальной истории, которые посвящены политической истории и игнорируют недостатки, определяющие структуру знаний молодых людей. Многие молодые люди не любят смотреть классические фильмы Европы и США в значительной степени потому, что они не понимают исторический фон и отсылки, представленные в этих фильмах.

В-третьих, историческое образование в вузах испытывает трудности. Со времени политики реформ и открытости наука и техника строят страну, и страна считает экономический рост высшей целью. Образование, естественно, стало средством экономического развития. Образовательная практика превратилась в практическое техническое и инструментальное образование. Гуманитарное образование, которое придает большое значение созданию ценности и смысла в вузах, сокращается. Исторические и философские факультеты многих известных университетов сталкиваются с трудностями при наборе студентов на протяжении многих лет, а гуманитарные исследования находятся в сокращающемся и ослабевающем состоянии. Многие университеты заменили исторические факультеты на факультеты управления туристической культурой или открыли специальность по управлению туристической культурой. Такие изменения привели к серьезному снижению качества обучения и сокращению научных исследований. «Техническое и инструментальное образование развивает у людей только навыки повышения благосостояния, а гуманная мораль как онтологическая ценность никогда не в состоянии выйти на рынок как товар» [Хэ Цинлянь, 1997, с. 251]. Отечественные университеты не могут не только воспитать мастеров, но даже и взять на себя задачу всестороннего большого научного исследования. Студенты больше внимания уделяют развлекательной жизни, а экзамены сдают только для получения дипломов. Многие студенты выбирают специальность по принципу, смогут ли они найти работу в будущем.

В-четвертых, отмечается кризис образования в эпоху Интернета: одним из его проявлений является фрагментация преподаваемых в вузе знаний. В 1980-х, будучи студентами, мы усердно очились, потому что лекции преподавателей производили на нас огромное впечатление. Нас ждало блестящее будущее, и все были уверены, что знание изменит нашу судьбу. Преподаватели читали системные курсы, студенты внимательно слушали и записывали. Но в современную эпоху Интернета студенты получают знания и информацию различными способами, включая QQ, Renren, блоги, Weibo, Facebook и Twitter. Хотя преподаватели все еще читают лекции, студенты их никогда не записывают. Немногие студенты в течение четырех лет студенческой жизни читают исторические шедевры, постоянно сдавая экзамены на различные аттестаты.

Установка на экзамены изменила школьное образование не в лучшую сторону, а занятость студентов отразилась на вузовском образовании. Наше образование касается вопроса о «хорошо обученной собаке» или «гармоничном развивающемся человеке». Как преодолеть уродство души «с технологией без культуры», вызванное только близорукостью экономизма? Отвлечь современных студентов от непродолжительных визуальных ощущений и технического фетишизма, направить их в храм обширной и глубокой человеческой цивилизации и дать им возможность вырасти здоровыми, с глубокими культурными основами и чувством моральной ответственности – священная миссия перед преподавателями истории?

Авторы полагают, что, во-первых, надо укрепить базовые исторические знания, создав прочный фундамент, и призвать студентов осваивать исторические шедевры. Исторические шедевры

являются и научными, и строгими, и такими же красивыми и волнующими, как искусство. Их освоение может помочь нам преодолеть ограничения времени и пространства, вступить в духовный диалог с историческими гигантами или друзьями, которые не знают друг друга, познакомиться с внутренними тайнами эволюции человека, почувствовать страдания и песнопения за тысячи лет, изучить взлеты и падения в течение тысяч лет и, наконец, значение культурного наследия. «История предоставляет уникальную подготовку. Мы начинаем с того, что кажется скучным и трудным, и постепенно понимаем академическую сферу, овладеваем навыком поиска истины, накапливаем мудрость, которая пронизывает древние времена, и развиваем ее. Это своего рода забота о человеческой судьбе. Эта тренировка разума и совести принесет людям пользу на всю жизнь. Провести несколько лет своей жизни в вузе и поговорить с 5000-летней историей цивилизаций – это возможность, которой стоит дорожить» [Янь Букэ, 2003, с. 2].

Во-вторых, сущность образования заключается в общении души с душой. Преподаватели истории должны идти в ногу со временем, иметь достаточные резервы знаний и расширять содержание учебников, а также учебное взаимодействие со студентами, сочетая лекции с дискуссиями и групповое обучение – с личным. Преподаватель не только читает свои лекции, но и пробуждает у студентов любовь к учению, стимулирует их желание учиться. Процесс обучения – это столкновение сердца с сердцем, и здесь все одинаково важны. Преподаватель – всего лишь посредник, а истина в последней инстанции, хотя и способствует постижению истины студентами [Син Лицзянь, 2013, с. 2].

В-третьих, необходимо побудить студентов читать больше исторических документов, увеличив объем знаний и информации, использовать ресурсы Интернета. В процессе обучения мы должны не только использовать способ обучения с изображениями и текстами, но и в полной мере использовать информацию в Интернете. Например, говоря об истории великих географических открытий, можно использовать соответствующие видеоклипы документального фильма «Возвышение великих держав», чтобы студенты могли ощутить влияние морской навигации на вехи мировой истории. Читая историю германской модернизации, можно транслировать видеоролик «Межконтинентальный перевод мирового научного центра» Ли Гунчжэна, специалиста по немецкой истории из Уханьского университета, так, студентам будет дано более глубокое понимание препятствий и последствий нацистского фашизма для германской модернизации.

В-четвертых, заботиться о реальном обществе и выполнять функцию суждения. «С теоретической точки зрения уделять внимание реальности и использовать способности к суждению является не только обязанностью историков, но и минимальным правом, но также ценным элементом, отражающим исторические исследования» [Янь Чжаосян, 2013, с. 18]. При преподавании исторических событий преподаватели не только основываются на своих собственных объектах исследования, а также должны находиться в определенном историческом периоде и социальной среде, иметь позицию и отношение к оценке реальных социальных проблем, формировать относительно стабильный взгляд на мир и историю, уметь более тесно связывать социальные явления при изложении материала и объяснять конкретные исторические проблемы.

3. Исторический дух – независимое мышление и ценностное суждение

Ошибки в образовании и жизненных целях, потеря смысла – это глобальная проблема. Несмотря на узкоспециализированное разделение труда в современном обществе, характер человеческого и общественного порядка не изменился. Для здоровой жизни нужны здравые умы, а для здорового социального порядка нужны здоровые граждане с культурными и политическими качествами. Поиск «смысла» жизни для человека не может происходить стихийно, а должен определяться через культурное наследие и образование. Один педагог сказал: «Какой мир мы оставляем будущим поколениям, зависит от того, какие будущие поколения мы оставляем миру». Вузы должны обеспечивать «обычное» и «нормальное» образование, а не «гениальное» и «ненормальное» образование. Разумное вузовское образование – это сочетание обучения джентльменов с профессиональным и техническим образованием. «Воспринимать историю как зеркало» и «не забывать о прошлом и учиться на ошибках других» – это общеизвестные китайские изречения. Независимо от подготовки учителей средней школы, исторических исследователей или различного персонала в области социального управления, вузовское историческое образование должно, в первую очередь, взять на себя функцию обучения здоровых людей и граждан.

Установка на экзамен в преподавании истории в значительной степени обходит истинную природу истории и работает с показными знаниями. Сегодняшнее высшее образование только передает знания и не наследует культуру, оно только воспитывает навыки, но не развивает личность. В реальной жизни часто встречаются чиновники и работники из области науки и техники, и их взгляды на социальные проблемы по-прежнему остаются на уровне исторического образования в средней школе прошлого времени, их исторические взгляды в основном ограничиваются областью школьных учебников по истории. Студенты гуманитарных специальностей после поступления в вузы, могут открыть свои горизонты и избавиться от единого линейного мышления. Большинство студентов, изучающих естественные науки, не интересуются гуманитарными и социальными науками, они редко имеют энергию и интерес для чтения новых книг по гуманитарным наукам, которые отражают современную цивилизацию. Гуманитарное образование, с которым они сталкиваются в школах, может определять их жизнь, идеологическую основу и духовный фон.

В настоящее время многие доктора и магистры наук, которые очень активны в Интернете, имеют единый метод мировоззрения и мышления. Они не признают разнообразие ценностей, но считают, что единственно правильной высшей ценностью является «справедливость». Недавний случай отравления наркотиками в Фуданьском университете отражает отсутствие гуманистических качеств у студентов, изучающих науку и технику, и бесполезность образования для человечества. «У них есть знания, но нет суждений. У них есть технологии, но нет совести». Они страдают от «дефицита человеческой цивилизации, отсутствия гуманитарных наук и отсутствия гражданской позиции». Будущие учителя истории средней школы не могут полностью развернуться под управлением экзаменационного образования, они должны освободить учащихся школ из состояния «заложников». Следует стремиться воспитывать детей так, чтобы они стали цивилизованными современными гражданами, и следует учить их смотреть на проблемы рационально и критически, а не верить в единственную истину, следует учить их уважать разнообразие мира, свободу каждого человека. Их убеждения не должны быть навязаны другим, они должны быть образованы, чтобы понимать цивилизованные правила, и им никогда не следует употреблять грубые слова, они должны быть обучены смотреть на мир с состраданием, а не разжигать ненависть, будь то классовую или национальную ненависть. Мы видим, что просветительская ответственность учителей истории в средних школах имеет большое значение.

Будущие историки должны иметь макроперспективу и правильные ценности. «Роль интеллектуалов в переходном обществе нельзя недооценивать. Они расположены в нужном месте. Изобретенная ими теория построения образует модель. С точки зрения эволюции социальной структуры она будет играть роль железнодорожного переключателя: не ошибаться в общем направлении». В сегодняшнем современном обществе, которое стремится к быстрому успеху, наука об истории маргинализирована. Историки, ограниченные историческими традициями и действительностью в стране и за рубежом, далеки от размышлений и от реальности. Профессионализм и прибыльность исторических исследований, как правило, заметны, что серьезно влияет на ответственность, которую должны нести исторические дисциплины. «Наша научная экология близка к полномасштабному коллапсу, и самое важное в этом коллапсе заключается в том, что основная цель обучения исчезла» [Чжан Вэйин, 2012, с. 6].

Сегодняшняя социальная идеология становится все более активной, богатой и сложной, что настоятельно требует от мыслителей теоретизировать, систематизировать и строить концепцию, отвечающую требованиям времени, и может создать совершенно новый бренд, который может объединить подавляющее большинство китайской нации и завоевать чаяния всего человечества и уважение Китайской цивилизации. Среди гуманитарных и социальных дисциплин в современном Китае только всемирно-историческая дисциплина может решить эту задачу во всех аспектах. Историки должны обладать качествами «талантливости, обучения и знаний». «Вообще говоря, написание истории – это самое сложное творение или самый редкий тип письма для писателя. Это требует необычайного суждения, благородного, ясного и лаконичного стиля и высокого морального духа. Следует иметь множество полезной информации и навыки упорядочить ее, а самое главное – иметь инстинкт противостояния религиозному фанатизму, и этот инстинкт побудит нас отказаться от того, что мы считаем правдой» [Ли Цзяньмин, 2007, с. 1].

Ученые, проводящие исторические исследования, должны обращать внимание на результаты соответствующих исследований своих коллег, отстаивать свои позиции и постоянно опираться на

новейшие проблемы понимания, теоретические методы и перспективы исследований других дисциплин. Необходимо знакомиться с новыми разработками, обмениваться знаниями с коллегами – преподавателями других дисциплин, таких как политика, социология, литература, религия, философия, лингвистика, антропология, право и т. д., приобретая междисциплинарные знания.

История играет огромную роль в развитии различных управленческих талантов. «В конечном счете, действительно ужасно, что это мысли, идеи, а не выгоды» [Чжан Вэйин, 2012, с. 8]. В последние годы высказывание «учиться для того, чтобы стать официальным государственным чиновником», стало очень популярным. Ценности некоторых государственных служащих были искажены, а рациональность и инструментальная рациональность человеческой ценности ухудшилась: некоторые успешные люди, обладающие социально-экономическими ресурсами и политической властью, больше не удовлетворены старыми курсами по экономическому управлению и политическому образованию, которые они посещали, и участвовали в различных президентских семинарах для решения более новых и глубоких культурных проблем. У них появилось сильное желание обратиться к новым и глубоким культурным вопросам. «Когда наша нация начинает осознавать важность культурной речи, начиная с некоей быстро действующей экономической агитации, и меняет мышление с экономического на культурное, это признак его зрелости» [Чжао Линь, 206, с. 2].

Заключение

Современная цивилизация сейчас охватывает весь земной шар, и ни одна нация или страна не может оставаться в стороне. Современная цивилизация характеризуется двумя основными признаками: во-первых, это технический уровень, связанный с процветанием страны, и цивилизация, связанная с рационализированным порядком и институциональными условиями. Во-вторых, это набор современных ценностей, разработанных с наступлением эпохи Просвещения и установлением соответствующего современного правопорядка; формирование ответственного правительства и т. д. Сегодняшний подъем Китая – это всего лишь рост его силы, а не рост цивилизации, и путь к духовной и политической цивилизации еще долгий. Справедливость и эффективность – это основополагающие положения, имеющие огромное значение в человеческой культуре. Оно в основном состоит в том, что это идеал, который укоренен в социальной системе и сердцах людей и поэтому стал целью, преследуемой людьми на протяжении поколений.

Многие экономические проблемы в переходный период трудно решить, потому что они не сочетают в себе нравственную оценку гуманитарных наук с рациональным суждением социальных наук. Ценностная рациональность включает в себя понимание людьми и стремление к пониманию смысла жизни с индивидуальной точки зрения, с национальной точки зрения – с духовной высотой нации. В обществе, где ценностная рациональность серьезно искажена, общественная жизнь фактически утратила свое благородное значение. В период социальных преобразований развитые страны обращаются к славным гуманитарным наукам и блестящим мастерам культуры. Факты доказывают, что экономическое развитие без гуманистического духа не позволит людям больше сдерживаться духом самоконтроля, рациональности, справедливости и братства в борьбе за интересы и только бесстыдной погоней за деньгами. Даже если такое «развитие» принесло временные выгоды, оно в лучшем случае является своего рода неполным развитием. Китай в переходный период нуждается в гуманизме как никогда. Без человеческой заботы, основанной на гуманизме, человек превратится в чисто хозяйственное животное и потеряет смысл существования.

Библиографический список
(на китайском языке)

1. Ли Цзяньмин. Совершенствование и мастерство историков. Шанхай : Саньлянь, 2007. 472 с.

2. Оруэлл Джордж. 1984 г. Пекин : Цюньян, 2010. 358 с.

3. Син Лицзянь. Суть образования – это обмен душами // Гунши Сеть. 05. 2013. С. 5.

4. Сюй Тяньсинь. Восстание и крах великой державы. Т. 1. Пекин : Общественно-научное литературное издательство, 2009. 1210 с.

5. У Си. Как немцы относятся к истории // Ян Хуан Чун Цю. 2012. № 4. С. 86-93.

6. Хэ Цинлянь. Ловушка модернизации. Пекин : China Today Press, 1997. 394 с.

7. Чжан Вэйин Трансформирующееся общество и интеллектуалы / Чжан Вэйин и др. // Гунши Сеть. 10.2012. С. 13-14. URL: https://view.news.qq.com/a/20121024/000033.htm (дата обращения: 30.01.2021)

8. Чжао Линь. Столкновение цивилизаций и культурная эволюция. Пекин : Восток, 2006. 231 с.

9. Юань Тэнфэй. Чему должны учить учителя истории // Взгляд на историю. 2010. № 6. С. 24-25.

10. Янь Букэ. Об изучении истории: послание студентам-первокурсникам // Шие Сеть Социология.

09.2003. С. 1-3. URL: https://www.douban.com/group/topic/21424327/

11. Ян Куйсун. Сравнительный провал исторического образования в Китае // Гунши Сеть. 2010. № 5. С. 1. URL: https://book.douban.com/subject/4827310/discussion/24596256/ (дата обращения: 30.01.2021)

12. Янь Чжаосян. К вопросу о социальной ответственности историков // Исторический ежемесячник. 2013. № 5. С. 12-15.

Reference list
(na kitajskom jazyke)

1. Li Czjan'min. Sovershenstvovanie i masterstvo istorikov = Improvement and skill of historians. Shanhaj : San'ljan', 2007. 472 s.

2. Orujell Dzhordzh. 1984 g. = 1984. Pekin : Cjun'jan, 2010. 358 s.

3. Sin Liczjan'. Sut' obrazovanija – jeto obmen dushami = The essence of education is the exchange of souls // Gunshi Set'. 05. 2013. S. 5.

4. Sjuj Tjan'sin'. Vosstanie i krah velikoj derzhavy = Rebellion and collapse of the great power. T. 1. Pekin : Obshhestvenno-nauchnoe literaturnoe izd-vo, 2009. 1210 s.

5. U Si. Kak nemcy otnosjatsja k istorii = How Germans feel about history // Jan Huan Chun Cju. 2012. № 4. S. 86-93.

6. Hje Cinljan'. Lovushka modernizacii = Modernisation Trap. Pekin : China Today Press, 1997. 394 s.

7. Chzhan Vjejin i dr. Transformirujushheesja obshhestvo i intellektualy = Transforming society and intellectuals // Gunshi Set'. 10.2012. S. 13-14. URL: https://view.news.qq.com/a/20121024/000033.htm (data obrashhenija: 30.01.2021)

8. Chzhao Lin'. Stolknovenie civilizacij i kul'turnaja jevoljucija = Clash of civilizations and cultural evolution. Pekin : Vostok, 2006. 231 s.

9. Juan' Tjenfjej. Chemu dolzhny uchit' uchitelja istorii = What History teachers should teach // Vzgljad na istoriju. 2010. № 6. S. 24-25.

10. Jan' Bukje. Ob izuchenii istorii: poslanie studentam-pervokursnikam = About studying history: a message to 1-year course students // Shie Set' Sociologija. 09.2003. S. 1-3 URL: https://www.douban.com/group/topic/21424327/

11. Jan Kujsun. Sravnitel'nyj proval istoricheskogo obrazovanija v Kitae = Comparative failure of historical education in China // Gunshi Set'. 2010. № 5. S. 1. URL: https://book.douban.com/subject/4827310/discussion/24596256/ (data obrashhenija: 30.01.2021)

12. Jan' Chzhaosjan. Takzhe o social'noj otvetstvennosti istorikov = Also about the social responsibility of historians // Istoricheskij ezhemesjachnik. 2013. № 5. S. 12-15.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

Т. С. Полунина https://orcid.org/0000-0002-7366-9843

Методы работы с короткометражными роликами на дистанционных занятиях по английскому языку с китайскими студентами

Для цитирования: Полунина Т. С. Методы работы с короткометражными роликами на дистанционных занятиях по английскому языку с китайскими студентами // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 55-61. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-55-61

Данная статья предназначена для преподавателей английского языка, работающих в ИСАА МГУ им. М. В. Ломоносова на младших курсах со студентами из КНР. В материале автор подчеркивает ряд существенных преимуществ использования короткометражных фильмов на дистанционных занятиях по английскому языку с китайскими учащимися в связи с присущими им этнопсихологическими особенностями и особенностями культуры Китая. В работе уделяется большое внимание силе эмоционального воздействия роликов на студентов, формированию у них как личностного отношения к увиденному, так и лингвистических способностей через языковые упражнения.

В статье описываются и анализируются некоторые эффективные методы работы с видеоматериалом. Прежде всего речь идет об использовании метода трех С и метода трех S, разработанных Британским институтом фильмографии для упрощения процесса анализа короткометражного фильма на дистанционных занятиях по английскому языку. Автор делает вывод, что использование данных методов способствует формированию аналитических навыков, навыков визуализации, а также навыков интерпретации увиденного материала у китайских студентов.

Целью статьи является обогащение арсенала педагога методами работы с короткометражными фильмами на дистанционных занятиях по английскому языку как важнейшими инструментами повышения уровня грамотности китайских студентов. Актуальность работы обусловлена умением педагога своевременно адаптироваться к изменениям в сфере образования, вызванными стремительной трансформацией общества.

Рассматриваемая проблематика также будет интересна специалистам, преподающим английский язык, как в качестве основного, так и второго студентам из-за рубежа.

Ключевые слова: короткометражный фильм, цвета и цветовая палитра, звуковые эффекты, персонаж, цифровые компетенции, аналитические способности.

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

T. S. Polunina

Methods of work with short videos at online English lessons with junior Chinese students

This article is intended for English language professors working at Moscow State University, Institute of Asian and African studies with junior students from the PRC. The author emphasizes a number of significant advantages of using short films at online English classes with Chinese students due to their inherent ethno-psychological characteristics and peculiarities of Chinese culture. The work pays great attention to the power of the emotional impact of the videos on students, the formation of their personal attitude to what they see and linguistic abilities through language exercises.

This article describes and analyzes some effective methods of working with video material. First of all, we are talking about the use of the three C method and the three S method, developed by the British Institute of Filmography, to simplify the process of analyzing a short film at online English classes. The author draws conclusions about how the

© Полунина Т. С., 2021

use of these methods contributes to the formation of analytical skills, visualization skills, as well as the skills of interpreting the material.

The aim of the article is to enrich the professor's arsenal with methods of working with short films at online English classes, as one of the most important tools for increasing the literacy level of Chinese students. The relevance of the work is explained by the professor's ability to timely adapt to changes in the field of education caused by the rapid transformation of society.

The problems under consideration will also be of interest to specialists teaching English, both as the main language and as a second one to students from abroad.

Keywords: short film, colors and color palette, sound effects, character, digital competences, analytical skills.

Введение

В последнее время межнациональная коммуникация становится основным способом реализации общественных отношений [Злобина, 2018]. В связи с этим все большее распространение получает возможность получения высшего образования за рубежом. Среди студентов, обучающихся в российских вузах, все чаще можно встретить представителей из Китая, что обусловливает актуальность данной статьи.

Общеизвестным является тот факт, что образование неразрывно связано с важными изменениями, которые происходят в жизни общества. Преподавателям необходимо уметь адаптироваться к ним, вооружившись цифровыми компетенциями [Underdown, 2016], обратить особое внимание на повышение цифровой грамотности и развитие эмоционального интеллекта [AlTaher, 2019].

В настоящее время в условиях пандемии образовательные учреждения почти во всем мире вынужденно перешли на новый (полностью дистанционный) формат преподавания. В этих условиях преподаватели как никогда должны быть открыты для новых нестандартных решений, важно как можно быстрее приспособиться к новым реалиям.

Онлайн-обучение становится если не фундаментом общемирового образования, то его неотъемлемой и быстро развивающейся частью.

На протяжении полугода автор данной публикации ведет занятия по английскому языку в дистанционном формате со студентами из КНР, учащимися второго курса Института стран Азии и Африки. На своих занятиях он использует короткометражные фильмы как один из важнейших инструментов обучения английскому языку иностранных студентов.

Теоретическая разработка основ применения видеоматериала содержится в трудах Г. Г. Городиловой, А. Н. Щукина, А. Н. Леонтьева, Т. И. Капитоновой. Ряд авторов (Н. Ю. Крылова, Н. М. Румянцева, А. Е. Оганезова, Г. Г. Малышев, С. П. Золотницкая и др.) исследовали проблему использования аутентичного художественного фильма в обучении.

Эффективность использования видеоматериала в изучении иностранного языка

Во-первых, короткие видеоролики вызывают у учащихся желание высказать свое мнение по поводу увиденного [Shreesha, 2018]. Таким образом, у студентов будут развиваться необходимые навыки говорения и умение вести коммуникацию на иностранном языке, а именно оно и является главной целью его изучения.

Во-вторых, сила впечатления и эмоционального воздействия на студентов [Аширбаев, 2012] – еще одно достоинство [Дудина, 2011] использования короткометражного фильма на занятиях по английскому языку [Богуцкая, 2017]. Поэтому главное внимание должно быть направлено на формирование учащимися личностного отношения к увиденному. Автор подчеркивает особую важность использования короткометражных фильмов при обучении студентов всем 4 видам речевой деятельности (чтению, говорению, аудированию, письму), формировании лингвистических способностей [Пронькина, 2018].

Видеоматериал содержит визуальную информацию о месте события, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации, обусловленных зачастую спецификой возраста, пола и психологическими особенностями личности говорящих [Анна-Мария, 2016]. И. А. Зимняя также говорит о том, что информация, которая, как правило, воспринимается учащимся зрительно, является более осмысленной и сохраняется в памяти намного дольше [Зимняя, 1991].

Преимуществом видеоролика также [Бакленева, 2014; Чурляев, 2019] является непосредственность изображения реальной действительности, особая манера общения ведущего со зрителями, использование крупного плана, ненавязчивое предъявление информации, красочность, наличие музыкального фона.

Автор работы уделяет особое внимание использованию короткометражных фильмов именно на занятиях с китайскими учащимися, исходя из ряда причин. Как известно, специфика обучения любому иностранному языку тесно связана не

только с психологическими аспектами личности студента, но также и с этнопсихологическими особенностями нации и своеобразием родного языка и культуры [Тань Яньцзе, 2017]. Китайцы, как правило, сдержанные и замкнутые, очень редко становятся инициаторами разговора с незнакомыми людьми. Как отмечает Н. Е. Борецкая, они, с одной стороны, скрывают проявления эмоций, с другой – им присущи черты индивидуализма, эмоциональность и впечатлительность [Dinh, 2018].

Следует упомянуть, что традиционная методика преподавания и образовательная система Китая оказали влияние на поведение студентов на занятиях по английскому языку. В учебных заведениях Китая основной упор делается на запоминании и воспроизведении большого количества материала, не предусматривается ни его анализ, ни выражение отношения к нему. У китайских студентов слабо развиты навыки прогнозирования содержания текста, их характеризует некоммуникативный стиль изучения английского языка. На занятиях по английскому языку студентам с трудом дается овладение речевыми навыками и преодоление языкового барьера [Mirvan, 2013]. В данном случае автор подчеркивает особую значимость видеороликов как основных инструментов, которые помогают активизировать речевую деятельность учащихся и создают ситуации для их непосредственного общения.

В работе автор применял описательно-аналитический и классификационный методы исследования.

Основным учебно-методическим комплексом, используемым на дистанционных занятиях по английскому языку с китайскими студентами, является комплекс издательства Кэмбридж Eyes Open, предназначенный для студентов, обладающих предпороговым уровнем владения английским языком. Вышеуказанный комплекс включает в себя большое количество коротких увлекательных видео на различные темы: самые востребованные профессии мира, современные технические изобретения, защита диких животных и т. д.

Методы работы с видеоматериалом

Для эффективного использования короткометражных фильмов в качестве важного инструмента обучения английскому языку автор применяет метод трех С и метод трех S, который был разработан Британским институтом фильмографии (British Film Institute) для упрощения процесса анализа короткометражного фильма. Он заключается в том, чтобы разбить видеоматериал на 6 основных составляющих: color (цвет), character (персонаж), camera (камера), story (сюжет), setting (обстановка, декорации), sound (звуковое оформление). Подробный план-описание вышеуказанных шести элементов работы с видеоматериалом представлен в Таблице 1.

Таблица 1

Colors (цвета)	Character (персонаж)	Camera (камера)	Story (сюжет)	Setting (декорации)	Sounds (звуковые эффекты)

Анализ фильма по вышеперечисленным шести аспектам позволяет студентам получить о нем более глубокие знания, развивает навыки критического мышления, помогает структурировать анализ увиденного видеоматериала [Hasan, 2017].

В первую очередь, автор подчеркивает значимость описания цвета (color) как одного из способов расширения словарного запаса студентов и выбора ими более точных слов для анализа увиденного. Цвет – это мощный инструмент, который может определять наши эмоции, отношение к обстановке или персонажу, а также передавать ощущение места и времени. При просмотре короткого ролика на тему защиты диких животных студентам предлагалось выписать максимальное количество основных цветов, после чего преподаватель распределял названия основных цветов между студентами и просил их составить минимальный список из оттенков конкретного цвета, используя различные онлайн-источники. Такие списки цветовых описаний помогают студентам давать более развернутые ответы при анализе увиденного. Преподаватель также может показать несколько кадров из просматриваемого ролика, попросить студентов назвать основные цвета и оттенки и описать эмоции, которые эти цвета вызывают. Чтобы привлечь всех студентов к выполнению задания, преподаватель разбивал их на группы по три человека, каждой группе предлагал описать конкретный кадр и поделиться мнением по поводу символического значения цвета. Автор отмечает, что данный вид речевой деятельности способствовал активному участию китайских студентов в групповой дискуссии [Fethi, 2018]. Указанные выше виды деятельности смогут в дальнейшем послужить фундаментом для написания развернутого описания цветовой палитры, чувств и настроений, передаваемых цветами и оттенками.

Стоит сказать о том, что короткие видеоролики с простым содержанием являются отличным инструментом развития воображения студентов. Например, при просмотре ролика на тему совре-

менных технических изобретений студентам предлагалось создать некоего персонажа (character). Преподаватель при этом предоставлял учащимся ряд вопросов для его описания, например:

− Является ли он женщиной или мужчиной?
− Как его/ее зовут?
− Как он/она выглядит?
− Какая роль ему отведена в ролике?
− Какое именно изобретение принадлежит ей/ему и почему?
− Как он/она себя ведет (описать основные черты характера)?

Студенты рассказывают о своем персонаже на занятии, а преподаватель корректирует допускаемые ошибки, затем в качестве домашнего задания им предлагается написать историю о своем персонаже.

Рассмотрим еще один метод работы с короткометражными фильмами, способствующий развитию умения упорядочить информацию (sequencing skills). Данный метод носит название Shots in Logical sequence, что дословно переводится как «установление логической последовательности кадров». Вышеуказанный метод предполагает наличие у преподавателя навыков редактирования и монтажа видеороликов и призван помочь студентам извлекать информацию из кадров, устанавливать возможный порядок их следования, контекстуализировать информацию и делать предположения о дальнейшем развитии сюжета. Преподаватель вырезает шесть отдельных кадров и располагает их определенном порядке,; присваивает кадрам номера. Очевидно, что для студентов начального и предпорогового уровня количество кадров должно быть минимальным. Студентам предлагается заполнить таблицу, состоящую из двух колонок, в первой из которых указывается номер кадра, а во второй предлагается его минимальное описание. Автор отмечает, что студенты проявляют большую мотивацию при выполнении данного вида задания, в частности, высказывая собственную точку зрения на последовательность событий и предлагая их описание.

Еще один метод работы с короткометражными роликами на дистанционных занятиях по английскому языку связан с описанием декораций, атмосферы, времени и места действия фильма (setting). Роль декораций в ролике часто многогранна, они могут изображать общество, в котором живут персонажи, отсылать к их культурным корням, а также задавать настроение. Для более четкого и подробного описания времени и места действия происходящего в ролике преподаватель предлагает студентам заполнить Таблицу № 2, ответив на ряд вопросов.

Таблица 2

Where is the story set?	How do the characters use the space?	How can you tell the story is taking place?	What mood is created by the setting?

Студентам было предложено описать кадр из короткометражного ролика, посвященного празднованию нового года в различных странах. Отметим, что китайские студенты были очень мотивированы при выполнении данного вида задания, особенно при описании места празднования нового года в Китае, культуре и традициях дарения подарков, выборе одежды, музыки и еды для праздника и о влиянии празднования на настроение людей.

При работе с короткометражными роликами, большое внимание, по словам автора, необходимо уделять звуковому оформлению (sound). Нельзя не согласиться с тем, что звук является отличным инструментом повышения грамотности студентов. Автор полагает, что звуковое оформление – это отличный способ помочь учащемуся развить и понять сюжет.

Звук – это инстинктивный способ невербальной коммуникации, который часто позволяет полнее передать какую-либо информацию. Кроме того, автор отмечает, что упражнения, связанные со звуковым оформлением, также будут способствовать развитию у студентов навыков творческого мышления и прогнозирования. Одно из наиболее эффективных упражнений предполагает прослушивание студентами аудиозаписи при отсутствии видеоряда. Затем им предлагается описать происходящее, отвечая на вопросы преподавателя (Таблица № 3). После прослушивания аудиофрагмента и ответов на вопросы преподаватель показывает весь ролик со звуковым и видеооформлением.

Таблица 3

How does the music make you feel?	Why does the music change?	What does the sound tell you about the story?	How many different sounds can you hear?

Заключение

В заключение стоит подробнее остановиться на выводах и результатах, полученных автором в процессе использования вышеперечисленных методов работы с видеоматериалами на занятиях английского языка с китайскими студентами. По наблюдениям преподавателя, возможность просматривать и прослушивать подобранный видео-

материал несколько раз способствовала если не полному устранению, то частичному исправлению в речи иностранцев орфоэпических, акцентологических, а также фонетических ошибок. После первого просмотра видеоролика на тему «Особенности празднования нового года в различных странах» обучаемые, как правило, испытывали определенные трудности в запоминании и воспроизведении таких многосложных слов, как celebration, Christmas tree, decoration. Однако после проработки видеоролика во второй и третий раз данные ошибки в их речи уже не встречались.

Заслуживает внимания также тот факт, что при использовании на занятиях метода описания цвета на видеофрагменте словарный запас студентов из Китая пополнился разнообразными красочными эпитетами, почти полностью исчезли тавтологии и частичное повторение слов при описании увиденного. Например, для описания заката в теме «Загрязнение окружающей среды» учащиеся вместо прилагательного red смогли использовать целый спектр оттенков из палитры красного: coral, crimson, wine, rose.

Автор делает вывод о том, что метод создания персонажа (character) на занятиях с китайскими учащимися способствовал развитию у них умений и формированию навыков неподготовленной речи. Если в самом начале учебного года студентам было достаточно сложно описать внешность человека, черты его характера, какие-либо другие личностные качества, то через полгода они легко могли это сделать.

Следует также подробнее остановиться на эффективности применения метода работы с видеороликами, связанного с описанием декорации (setting) в кадре. Дело в том, что синтаксические ошибки встречаются в речи китайских учащихся достаточно часто, так как им, ввиду скудного словарного запаса, весьма сложно корректно составить словосочетания и затем соединить их в предложения. При описании своей комнаты вместо *My living room is about normal size* они могут сказать: *My living room is about interesting size*. Выполнение подготовленных преподавателем подстановочных упражнений способствует значительному уменьшению количества синтаксических ошибок в их речи. Автором, в частности, было отмечено, что некоторые задания по видеороликам помогают обучаемым избавиться от информативной избыточности текста [Baker, 2016]. Эта ошибка характерна для повествования, когда после освоения лексического материала студенты пытаются одним предложением описать все события. Так, при просмотре видеофрагмента на тему «Моя комната» для описания жилого помещения студенты зачастую используют как не подходящие по смыслу слова и словосочетания, так и синтаксически несовместимые члены предложения, например: *My room is big and where lives my sister with me and she often puts there her all things and all her clothes*. Для устранения избыточности текста после просмотра ролика учащимся предлагается использовать определенное количество активных лексических единиц и составить с ними соответствующие предложения.

В своей работе автор описал преимущества использования коротких роликов на дистанционных занятиях по английскому языку [Bakar, 2019]. Короткометражные фильмы, с учетом наличия у них завершенного сюжета и короткого формата, можно использовать в любой момент занятия. Короткие ролики вносят некий элемент творчества в деятельность студентов. Содержание таких фильмов, как правило, заранее им неизвестно. Кроме того, автор полагает, что методы и способы работы с короткометражными фильмами позволяют намного лучше усвоить языковой материал, так как лексические и грамматические конструкции подкрепляются визуальным контекстом.

Ценность данной статьи обусловлена также важностью владения преподавателями целым рядом методов работы с короткометражными фильмами как одним из важнейших инструментов повышения уровня владения китайскими студентами английским языком [Французская, 2016].

Библиографический список

1. Анна-Мария А. Художественный фильм как средство формирования лингвосоциокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку в вузе / Анна-Мария Ариас // Педагогические науки. Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2016. Т. 7. № 8 (138). 13 с. URL: http://www.lesgaft-notes.spb.ru/files/8-138-2016/p7-13.pdf

2. Аширбаев Г. К. Видеозанятия в системе обучения русской речи / Г. К. Аширбаев, Г. А. Орынханова // Вестник Казахской академии транспорта и коммуникаций им. М. Тынышпаева. 2012. № 2(75). С. 106-110. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 29329350

3. Бакленева С. А. Профессиональное становление будущих военных специалистов на основе иноязычных видеоматериалов / С. А. Бакленева, Т. В. Ларина // Фундаментальные исследования. 2014. № 12(4). С. 822-825. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 22780722

4. Богуцкая М. М. Обучающий потенциал применения аутентичных видеозаписей в системе обучения английскому языку // Студенческий журнал. 2017. № 19-2(19). С. 22-24. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 30731299

5. Дудина Н. В. Использование аутентичных ре-

кламных видеоматериалов при обучении студентов неязыковых вузов профессиональной коммуникации / Н. В. Дудина, Н. Е. Юркова // Вестник Иркутского Государственного технического университета. 2011. № 7 (54). С. 206-210. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 16522173

6. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва : Просвещение, 1991. URL: http://psychlib.ru/mgppu/ZPo-1991/ZPo-223.htm#$p1

7. Злобина Ю. И. Некоторые типичные ошибки в письменных работах китайских студентов: классификация и анализ / Ю. И. Злобина, М. О. Сорокина // Мир науки, культуры и образования. 2018. № 4. С. 130-133. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 35576066 (дата обращения: 06.09.2020).

8. Пронькина В. М. Использование документального фильма «Home» для развития навыков говорения по теме «Экология» на старшей ступени обучения английскому языку / В. М. Пронькина, Е. А. Курганская // Научное обозрение. 2018. № 3. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 35624481

9. Тань Яньцзе. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся // Молодой ученый. 2017. № 17 (151). С. 288-291. URL: http:// https://moluch.ru/archive/151/42833/ (дата обращения: 22.10.2020).

10. Французская Е. О. Подготовка преподавателя вуза к реализации образовательных программ нелингвистического профиля на английском языке / О. Е. Французская, В. Н. Дерюшева // Высшее образование в России. 2016. № 10. С. 162-168. URL: http:// https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 27170240 (дата обращения: 07.09.2020).

11. Чурляев Ю. А. Формирование универсальных учебных действий при работе с видеоматериалом на уроках географии // Теоретические и прикладные проблемы географической науки: демографический, социальный, правовой, экономический и экологический аспекты : материалы Международной научно-практической конференции : в 2 томах. 2019. С. 355-359. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 41536501

12. Al-Taher B. «The necessity of teaching Intercultural Communication in higher education», Journal of Applied Research in Higher Education, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. URL: https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2019-0082 (дата обращения: 07.09.2020).

13. Bakar S., Aminullah R., Sahidol J. N. M., Harun N. I., & Razali, A. Using YouTube to Encourage English Learning in ESL Classrooms. In Proceedings of the Regional Conference on Science, Technology and Social Sciences (RCSTSS 2016), 415-419, Springer, Singapore.

14. Baker A. Active Learning with Interactive Videos: Creating student-guided learning materials. Journal of Library & Information Services in Distance Learning, 10(3-4), 79-87.

15. Dinh H. Teachers' Uses and Beliefs in the Integration of YouTube Videos Into English Language Teaching: A Comparison Between ESL and EFL Contexts. In Applications of CALL Theory in ESL and EFL Environments (pp. 94-110). IGI Global.

16. Fethi K., Marshall H. W. Flipping movies for dynamic engagement. In Innovations in Flipping the Language Classroom (pp. 185-202). Springer, Singapore.

17. Hasan M. M., & Ibrahim F. (2017). Effects of Blog, Wiki and Google Docs in Learning English language: a study of Bangladesh at Tertiary Level. Research Journal (IUKLRJ), 5(1), 39-49.

18. Mirvan X. The advantages of using films to enhance student's reading skills in the EFL classroom. Journal of Education and Practice, 4(13), 62-66.

19. M., Shreesha, & Tyagi, Sanjay Kumar, (2018), «Effectiveness of Animation as a Tool for Communication in Primary Education», International Journal of Educational Management, Vol. 32 No. 7, pp. 1202-1214.

20. Underdown, K. & Martin, J. (2016). Engaging the Online Student: Instructor-created video content for the online classroom. Journal of Instructional Research, 5, 8-12.

Reference list

1. Anna-Marija A. Hudozhestvennyj fil'm kak sredstvo formirovanija lingvosociokul'turnoj kompetencii na zanjatijah po inostrannomu jazyku v vuze = Feature film as a means of forming linguistic and sociocultural competence in foreign language classes at university / Anna-Marija Arias // Pedagogicheskie nauki. Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta. 2016. T. 7. № 8 (138). 13 s. URL: http://www.lesgaft-notes.spb.ru/files/8-138-2016/p7-13.pdf

2. Ashirbaev G. K. Videozanjatija v sisteme obuchenija russkoj rechi = Video lessons in the Russian speech training system / G. K. Ashirbaev, G. A. Orynhanova // Vestnik Kazahskoj akademii transporta i kommunikacij im. M. Tynyshpaeva. 2012. № 2(75). S. 106-110. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 29329350

3. Bakleneva S. A. Professional'noe stanovlenie budushhih voennyh specialistov na osnove inojazychnyh videomaterialov = Professional development of future military specialists based on foreign language videos / S. A. Bakleneva, T. V. Larina // Fundamental'nye issledovanija. 2014. № 12(4). S. 822-825. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 22780722

4. Boguckaja M. M. Obuchajushhij potencial primenenija autentichnyh videozapisej v sisteme obuchenija anglijskomu jazyku = Learning potential of using authentic video recordings in the English language training system // Studencheskij zhurnal. 2017. № 19-2(19). S. 22-24. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 30731299

5. Dudina N. V. Ispol'zovanie autentichnyh reklamnyh videomaterialov pri obuchenii studentov nejazykovyh vuzov professional'noj kommunikacii = Use of authentic video materials when teaching students of professional communication in non-language universities / N. V. Dudina, N. E. Jurkova // Vestnik Irkutskogo Gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta. 2011. № 7 (54).

S. 206-210. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 16522173

6. Zimnjaja I. A. Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v shkole = Psychology of foreign language education at school. Moskva : Prosveshhenie, 1991. URL: http://psychlib.ru/mgppu/ZPo-1991/ZPo-223.htm#$p1

7. Zlobina Ju. I. Nekotorye tipichnye oshibki v pis'mennyh rabotah kitajskih studentov: klassifikacija i analiz = Some typical errors in the written works of Chinese students: classification and analysis / Ju. I. Zlobina, M. O. Sorokina // Mir nauki, kul'tury i obrazovanija. 2018. № 4. S. 130-133. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 35576066 (data obrashhenija: 06.09.2020).

8. Pron'kina V. M. Ispol'zovanie dokumental'nogo fil'ma «Home» dlja razvitija navykov govorenija po teme «Jekologija» na starshej stupeni obuchenija anglijskomu jazyku = Use of the documentary «Home» to develop speaking skills on the theme «Ecology» at the senior level of English language training / V. M. Pron'kina, E. A. Kurganskaja // Nauchnoe obozrenie. 2018. № 3. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 35624481

9. Tan' Jan'cze. Jetnopsihologicheskie osobennosti obuchenija kitajskih uchashhihsja = Ethnopsychological features of teaching Chinese students // Molodoj uchenyj. 2017. № 17 (151). S. 288-291. URL: http:// https://moluch.ru/archive/151/42833/ (data obrashhenija: 22.10.2020).

10. Francuzskaja E. O. Podgotovka prepodavatelja vuza k realizacii obrazovatel'nyh programm nelingvisticheskogo profilja na anglijskom jazyke = Preparation of a university teacher for the implementation of non-linguistic educational programs in English / O. E. Francuzskaja, V. N. Derjusheva // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 10. S. 162-168. URL: http:// https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 27170240 (data obrashhenija: 07.09.2020).

11. Churljaev Ju. A. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij pri rabote s videomaterialom na urokah geografii = Forming universal training activities when working with video material in geography lessons // Teoreticheskie i prikladnye problemy geograficheskoj nauki: demograficheskij, social'nyj, pravovoj, jekonomicheskij i jekologicheskij aspekty : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii : v 2 tomah. 2019. S. 355-359. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 41536501

12. Al-Taher B. «The necessity of teaching Intercultural Communication in higher education», Journal of Applied Research in Higher Education, Vol. ahead-of-print № ahead-of-print. URL: https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2019-0082 (data obrashhenija: 07.09.2020).

13. Bakar S., Aminullah R., Sahidol J. N. M., Harun N. I., & Razali A. Using YouTube to Encourage English Learning in ESL Classrooms. In Proceedings of the Regional Conference on Science, Technology and Social Sciences (RCSTSS 2016), 415-419, Springer, Singapore.

14. Baker A. Active Learning with Interactive Videos: Creating student-guided learning materials. Journal of Library & Information Services in Distance Learning, 10(3-4), 79-87.

15. Dinh H. Teachers' Uses and Beliefs in the Integration of YouTube Videos Into English Language Teaching: A Comparison Between ESL and EFL Contexts. In Applications of CALL Theory in ESL and EFL Environments (pp. 94-110). IGI Global.

16. Fethi K., Marshall H. W. Flipping movies for dynamic engagement. In Innovations in Flipping the Language Classroom (pp. 185-202). Springer, Singapore.

17. Hasan M. M. & Ibrahim F. Effects of Blog, Wiki and Google Docs in Learning English language: a study of Bangladesh at Tertiary Level. Research Journal (IUKLRJ), 2017, 5(1), 39-49.

18. Mirvan X. The advantages of using films to enhance student’s reading skills in the EFL classroom. Journal of Education and Practice, 4(13), 62-66.

19. Shreesha M. & Tyagi, Sanjay Kumar «Effectiveness of Animation as a Tool for Communication in Primary Education», International Journal of Educational Management. 2018. Vol. 32. № 7. P. 1202-1214.

20. Underdown K. & Martin J. Engaging the Online Student: Instructor-created video content for the online classroom. Journal of Instructional Research, 2016, 5, 8-12.

УДК 378

Н. В. Чемякина https://orcid.org/0000-0002-0922-4129

Драмогерменевтика как средство интенсификации обучения иностранному языку

Для цитирования: Чемякина Н. В. Драмогерменевтика как средство интенсификации обучения иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 62-71. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-62-71

В статье представлены основные методы интенсификации обучения иностранному языку: суггестопедический метод, метод активизации возможностей личности и коллектива, метод суггестопедии с использованием технических средств, эмоционально-смысловой метод, метод погружения, курс речевого поведения, методы ритмопедии и гипнопедии. Рассмотрены возможности их применения в изучении иностранного языка в неязыковом вузе, раскрыты основные методические принципы интенсивного обучения. Анализируются возможности использования драмогерменевтики в контексте интенсификации обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза, где в драматической и герменевтической концепции уже собраны необходимые нам принципы интенсификации, объединенные педагогическим процессом в единое целое. Представлено понятие о драмогерменевтике как соединении трех начал: педагогики, герменевтики и театрального мастерства, где каждая составляющая дает новые возможности для реализации интенсификации учебного процесса. Отмечается межпредметная и метапредметная направленность драмогерменевтики, что позволяет адаптировать театральные задания и герменевтическую цепочку к условиям обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

В статье выделены основные аспекты педагогической составляющей, которые представляют ресурс для решения проблемы интенсификации процесса обучения. Подчеркивается важность использования драмогерменевтического подхода, благодаря которому активизируются познавательные интересы студентов, развиваются коммуникативные навыки, эмоциональная сфера, мышление и речь, умения выполнять в группе творческую и исследовательскую работу на иностранном языке. Описан положительный характер применения драмогерменевтического подхода на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе, выражающийся в целостности формируемого представления обучающихся о произведении, которому посвящено занятие, благодаря чему в сознании студентов создается и надолго запечатлевается его образ.

Ключевые слова: драмогерменевтика, интенсификация, изучение иностранных языков, открытое режиссерско-педагогическое действие, социо-игровые приемы, коллективное творчество, коммуникативные навыки, коммуникативные умения

N. V. Chemyakina

Drama-hermeneutics as a means of intensification in foreign language teaching

The article discusses the main methods of intensifying foreign language teaching, such as the suggestopedic method, the method of activating the capabilities of the individual and the team, the method of suggestopedia using technical means, the emotional-semantic method, the immersion method, the course of speech behavior, the method of rhythmopedia and hypnopedia. The possibilities of their application in teaching a foreign language in a non-linguistic university are considered, the main methodological principles of intensive training are revealed. The article analyzes the possibilities of using drama-hermeneutics in the context of the intensification of foreign language teaching in a non-linguistic university, where the dramatic and hermeneutical concepts have already collected the necessary principles of intensification, united by the pedagogical process into a single whole. The concept «drama-hermeneutics» is presented as a combination of three principles: pedagogy, hermeneutics and theater skills, where each component provides new opportunities for the implementation of the intensification of the educational process. The intersubject and meta-subject orientation of drama-hermeneutics is noted, which makes it possible to adapt theater tasks and the hermeneutical chain to the conditions of teaching a foreign language in a non-linguistic university. The article highlights the main aspects of the pedagogical component, which are a resource for solving the problem of intensifying the learning process. The importance of using the drama-hermeneutical approach is emphasized, thanks to which students ' cognitive interests are activated, communication skills, emotional sphere, thinking and speech as well as the ability to perform creative and research work in a foreign language in a group are developed. The article describes the positive nature of the use of the drama-hermeneutical approach in foreign language classes at a non-linguistic university, which is expressed in the

© Чемякина Н. В., 2021

integrity of the students' formed idea of the work to which the lesson is dedicated, thanks to which its image is created and permanently imprinted in the minds of students.

Keywords: drama-hermeneutics, intensification, foreign language learning, open directorial and pedagogical action, socio-game teaching techniques, collective creativity, communication skills, communication abilities.

> «Не снабжайте детей готовыми формулами, формулы – пустота, обогатите их образами и картинами, на которых видны связующие нити. Не отягощайте детей мертвым грузом фактов, обучите их приемам и способам, которые помогут им постигать».
>
> Сент-Экзюпери
>
> «…делайте все с увлечением – это очень украшает жизнь».
>
> Ландау

Введение

Современный выпускник должен быть готов соответствовать новым требованиям, предъявляемым в профессиональной сфере. Студентам необходима способность воспринимать и анализировать информацию из разных областей знания, а также осуществлять устную и письменную коммуникацию не только на родном, но и на иностранных языках. В связи с этим возникает необходимость овладения всеми видами речевой деятельности: чтением и письмом, а также говорением и пониманием на слух иноязычной речи. Перечисленные факторы, а также ограниченность часов, запланированных программой на изучение иностранного языка в неязыковым вузе, и изначально слабый уровень подготовки обучающихся оказывают влияние на подготовку студентов и требуют пересмотра стратегии организации учебного процесса в сторону его интенсификации.

В настоящей работе обсуждается решение проблемы интенсификации обучения иностранным языкам на основе драмогерменевтического подхода. Оно состоит из двух частей: в первой – обсуждаются сама проблема интенсификации и различные подходы к ней, формулируются основные принципы драмогерменевтического подхода и подробно рассматриваются возможности его педагогической составляющей; во второй разбираются возможности герменевтической и драматической составляющих.

Актуальность

В программе дисциплины «Иностранный язык» по направлению «География» определены требования к уровню подготовки выпускников по иностранному языку: к моменту завершения обучения в университете планируется достижение порогового и порогового продвинутого уровня (B1 – B2+) (по Общеевропейской шкале уровней CEFR) [Council of Europe, 2018]. Выпускники должны владеть изучаемым иностранным языком в целях его практического использования в профессиональной и научной деятельности для получения информации из зарубежных источников и аргументированного изложения собственной точки зрения, а быть готовы осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения [Программа дисциплины … , 2019]. Исследователи отмечают, что интенсификация обуславливает прикладной характер обучения, поскольку в современных условиях востребованным является специалист, владеющий иностранным языком и способный решать профессиональные задачи, в том числе с применением иностранного языка [Шумакова, 2019].

Таким образом, основная проблема преподавания иностранного языка в неязыковом вузе связана с необходимостью интенсификации. И здесь возникают естественные вопросы: «За счет чего можно осуществить эту интенсификацию?», «Какие современные методы и подходы известны в интенсификации процесса обучения иностранному языку?», «Какие из них можно применять в неязыковых вузах?».

Методы исследования

Нами был осуществлен анализ литературы, где рассматриваются возможности использования драмогерменевтики в контексте интенсификации обучения иностранному языку, и подробный анализ педагогической составляющей.

Интенсификация обучения иностранному языку

Как отмечает Н. Н. Серостанова, в современных условиях конкурентоспособность специалиста в любой области профессиональной деятельности зачастую зависит от уровня владения иностранным языком. Знание иностранного языка является важным фактором, способствующим повышению эффективности специалиста, а также выступает средством его профессионального и личностного роста [Серостанова, 2015].

Иностранный язык как учебный предмет нацелен на «практическое овладение языком, то есть некой деятельностью, являющейся функцией того или другого человеческого коллектива» [Щерба, 1974]. В методике обучения предмету отмечается,

что иностранный язык является одновременно и целью, и средством обучения.

Высокие требования, предъявляемые к уровню владениями иностранным языком в неязыковом вузе, определяют качественные изменения в организации взаимодействия обучаемого и обучающего в урочной и внеурочной деятельности и интенсификацию процесса обучения для повышения эффективности развития языковой и речевой компетенции выпускников.

Согласно словарю Азимова, интенсификация обучения – это один из путей усиления, увеличения производительности труда и качества работы [Азимов, 2009]. С точки зрения методики интенсификация определяется как повышение скорости и качества обучения, как объем работы, выполняемый в заданный промежуток времени. Относительно обучения иностранному языку интенсификация данного процесса напрямую связана с рационализацией приемов и методов аудиторной и самостоятельной работы, направленной на подготовку специалистов, способных к эффективной межъязыковой коммуникации в профессиональной сфере в максимально сжатые сроки [Рыбакова, 2010].

Это направление стало активно развиваться в 60-е гг. прошлого века и связано с суггестопедическим методом (от лат. Suggestum – ‘нашептывать’, ‘внушать’), разработанном болгарским врачом-психотерапевтом Георгием Лозановым. Ученый на практике доказал, что создание благоприятного эмоционального климата в коллективе в сочетании с психолого-педагогическими условиями (двуплановость (сознательное и неосознаваемое), интонация, ритм, состояние «активного комфорта», авторитет, инфантилизация (доверительное общение) позволяют осваивать больше языковых единиц за счет включения резервов внимания, памяти и подсознательного освоения материала [Лозанов, 1971; Леонтьев 1975]. Также данный метод повышает интеллектуальную активность личности, развивает положительные эмоции, снижающие чувство утомляемости и способствующие росту мотивации обучения.

В дальнейшем появились и другие методы интенсификации обучения иностранным языкам. Одним из наиболее эффективных является «метод активизации возможностей личности и коллектива», разработанный Г. А. Китайгородской, которая объединила достижения педагогики и социальной психологии. В методическом руководстве «Мосты доверия» указывается шесть принципов данного метода: личностно-ориентированное общение, ролевая организация учебного материала, коллективное взаимодействие, полифункциональность упражнений, концентрированность, двуплановость обучения [Китайгородская, 1993].

Однако данный метод интенсификации обучения иностранным языкам более целесообразен в условиях краткосрочного обучения при установке на развитие устной речи в сжатые сроки и в пределах тщательно отбираемых тем и ситуаций общения, поэтому не подходит для обучения студентов в неязыковом вузе. Данный метод ориентирован, прежде всего, на обучение общению и в меньшей степени – на овладение профессиональным языковым материалом и не подходит в чистом виде для решения нашей задачи, но в ней есть шесть важных принципов, которые мы можем использовать для интенсификации процесса обучения в неязыковом вузе.

Метод В. В. Петрусинского, который также основан на работах Г. Лозанова по суггестопедии, предполагает неоднократное предъявление большого объема информации с помощью технических средств. В методике используются различные модификации учебного материала, специально подобранная музыка, элементы системы аутогенных тренировок, различные игровые формы при многократном предъявлении громадного массива информации. Данная методика рассчитана на погружение в иноязычную среду в условиях краткосрочного обучения и применение технических средств, что представляется невозможным в неязыковом вузе. Метод В. В. Петрусинского также не может быть использован в чистом виде для решения наших задач, но в нем есть важный момент – повышение роли мотивации и сознательности обучающихся в образовательном процессе, который мы можем использовать в дальнейшей работе.

Эмоционально-смысловой метод И. Ю. Шехтера опмрается на смыслообразование, возникающее в процессе ролевой игры, в качестве основного пути овладения речевым общением. Основа методики – это отношение к языку как средству общения для решения жизненных задач. И. Ю. Шехтер разработал трехцикловое обучение иностранному языку с поэтапностью решения задач интенсивного обучения – от элементарных навыков и умений в сфере повседневного общения до речевых умений в профессионально-ориентированной деятельности. Однако собственно методические проблемы, лежащие в основе метода, в специальной литературе рассмотрены недостаточно подробно.

Метод погружения (интенсивные занятия с использованием элементов суггестопедии и психических процессов) разрабатывался А. С. Пленевичем и предназначен для обучения английскому языку научных работников в течение 10-дневного курса. Однако данный курс рассчитан на лиц, уже имеющих языковую подготовку в объеме неязыкового вуза.

Курс речевого поведения, разрабатываемый А. А. Акиншиной, нацелен на совершенствование навыков устной и письменной русской речи в ситуациях устного обиходно-бытового общения. Данный подход также не отвечает поставленным требованиям интенсификации процессов обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Далее рассмотрим методы ритмопедии и гипнопедии. Метод ритмопедии (ввод иноязычной информации, ее закрепления и активизации с использованием ритмостимулирования в процессе группового общения) разрабатывался Г. М. Бердюнюком и был внедрен на занятиях по иностранным языкам в ряде вузов. Данный метод осуществляется через воздействие на биоритмику человека монотонными низкочастотными импульсами звука, света, цвета через слуховые, зрительные и тактильные (осязательные) анализаторы. Сущность метода гипнопедии, разработанного Э. М. Сировским, заключается в том, что обучаемому предлагается во время сна (на стадии засыпания) прослушать материал, вводимый с помощью записи. Очевидно, что эти две методики также требуют специальных технических средств и не походят для достижения нашей цели.

Помимо вышеперечисленных методик, существуют способы активизации речемыслительной деятельности учащихся на занятиях иностранного языка, такие как использование видео, музыки, изобразительной наглядности, игр и т. д.

Результаты исследования

Теоретический анализ методик интенсивного обучения иностранному языку показал, что их главной задачей является овладение иностранным языком как средством общения, выработка умений и навыков понимания устной речи на иностранном языке в естественном темпе на бытовую, общественно-политическую и общенаучную тематику в условиях ограниченного времени.

Подводя итог, можно сказать, что к основным методическим принципам интенсивного обучения иностранному языку относятся организация личностно-ориентированного общения; игровая/ролевая организация учебного материала и учебного процесса; коллективное (групповое) взаимодействие; концентрированность в организации учебного материала и учебного процесса; полифункциональность учебной деятельности и упражнений [Китайгородская, 2009]; повышение роли мотивации и сознательности обучающихся в образовательном процессе; развитие познавательной самостоятельности обучающихся; интерактивное взаимодействие обучающихся [Серостанова, 2015]; учет индивидуальных особенностей [Сергеева, 2017] и др., которые необходимо принимать во внимание в нашей дальнейшей работе.

Таким образом, интенсивные методы обучения иностранному языку стремятся к активизации психологических резервов личности обучаемого, часто не используемых при традиционном обучении. В связи с этим в драмогерменевтическом подходе мы видим определенный потенциал для интенсификации обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза, где в драматической и герменевтической концепции уже собраны необходимые нам принципы интенсификации, объеденные педагогическим процессом. В основе драмогерменевтики – как общие методические принципы интенсивного обучения (перечисленные выше), так и развитие не только устной речи, но и всех видов речевой деятельности при активном творческом взаимодействии преподавателя и студентов.

Недостаточная теоретическая и практическая разработанность драмогерменевтического подхода в условиях интенсификации обучения иностранному языку в неязыковом вузе, а также актуальность его изучения послужили основанием для данного исследования. Цель разрабатываемого курса – интенсифицировать процесс обучения иностранным языкам в неязыковом вузе и повысить качество сформированности языковой и речевой компетенции выпускника, владеющего иностранным языком на необходимом для выполнения профессиональных задач уровне.

Драмогерменевтика объединяет три начала – педагогику, герменевтику и театральное мастерство [Ершов, 1998] (их элементы будут представлены ниже), что дает новые возможности для реализации интенсификации учебного процесса.

Коллективом ученых, кандидатом педагогических наук А. П. Ершовой, педагогом и психологом Е. Е. Шулешко и доктором педагогических наук В. М. Букатовым, была разработана социоигровая технология, которая позже получила название «драмогерменевтика», основывающаяся на драма-технологиях, принципах герменевтики и педагогики. В дальнейшем большой клад в развитие это-

го подхода внесли профессор В. А. Ильев и кандидат искусствоведения С. В. Клубков. Знания, умения и навыки каждой сферы, сохраняя свою специфичность, переплетаются со знаниями, умениями и навыками двух других сфер. Составляющим драмогерменевтики не свойственна жесткая дискретность, они носят условный характер, естественным образом «перетекая» друг в друга и отражаясь в каждой части целостного. Законы общей педагогики органично сочетаются со специфическими методами театральной педагогики и законами герменевтики.

Драмогерменевтика позволяет адаптировать театральные задания и герменевтическую цепочку к условиям обучения иностранному языку в неязыковым вузе.

Ниже представлены основные положения педагогической составляющей, которые показались нам интересными в контексте интенсификации процесса обучения:

1. Открытое режиссерско-педагогическое действие

Согласно В. А. Ильеву, «открытое» означает, что преподаватель творит на занятии вместе с обучающимися: «У нас нет четвертой стены. У нас все здесь общее. Мы совместно существуем. Открытое – потому что мы сами строим режиссуру этого урока» [Ильев, 2008]. Совместное творчество – совместная борьба за понимание текста. Открытое режиссерско-педагогическое действие помогает преподавателю добиться активной интеллектуальной и чувственной реакции студентов на материал занятия по иностранному языку. На занятии возникает импровизация преподавателя с одновременной коллективной импровизацией студентов [Göksel, 2019]. Педагог превращается из транслятора готовых знаний в организатора творческого процесса, консультанта, сотворца, направляющего работу студентов в правильное русло и обеспечивающего продуктивность иноязычного общения. Как только преподаватель вводит студентов в ситуацию общения, начинают работать театральные законы: все происходит «здесь, сейчас, впервые».

В организации образовательной деятельности на занятии по иностранному языку сочетаются индивидуальный, групповой (тройки, четверки, шестерки) и коллективный способы обучения на основе интерактивного взаимодействия. Благодаря открытому режиссерско-педагогическому действию и смене способов обучения у обучающихся повышается интерес к овладению иностранным языком, что благоприятно сказывается на уровне владения иноязычной речью.

2. Организация деятельной выраженности

На занятии по иностранному языку в рамках драмогерменевтического подхода происходит интеграция разных видов деятельности (социализация, коммуникация, продуктивная, поисковая). Благодаря применению метода действенного анализа (перевод главной идеи на язык действий) происходит раскрытие смысла текста путем решения цепочки проблемных ситуаций на иностранном языке. На занятиях студенты сочетают умственную работу с двигательной активностью [Giebert, 2014]. Естественное для обучающихся желание подвигаться обязательно учитывать при организации занятия. Также это помогает снять усталость и переключиться на другой вид деятельности, запланированный преподавателем. Макро- и микроситуациям общения на иностранном языке соответствуют макро- и микромизансцены [Ершов, 1998]. В. М. Букатов писал, что «каждая возникающая ситуация пространственно как-то размещена, то есть занимает какую-то мизансцену... Изменяя мизансцены, мы неизбежно в той или иной мере меняем ситуации...». Менять темп и ритм помогает ограничение во времени, например, с помощью песочных или обычных часов. У студентов возникает понимание, что каждое задание имеет начало и конец и, безусловно, требует определенной сосредоточенности. Смена мизансцен и темпоритма способствует устойчивости познавательной активности обучающихся и вовлечению в образовательный процесс [Елина, 2016].

3. Социоигровые приемы обучения

В. А. Ильев писал, что «исходный смысл игры – переживание полноты бытия, практика раздвигания горизонтов бытия, порождение новых миров. Игра – это новый проект бытия. В игре человек всегда больше себя самого. Возможность такого проектирования задает смысл его существованию... Игра – это большая реальность, более плотная и полная...» [Ильев, 2008]. На занятиях студентам предлагается импровизационно разыгрывать разные сюжеты не для показа их зрителям, а для тренировки поведения, общения, расширения знаний. При этом достигается эффект коллективной игры, веселого и увлекательного дела. По мнению В. М. Букатова, «драмогерменевтику можно рассматривать как профессиональную игру, построенную на открытии содержаний в формах и форм в содержаниях» [Ершов,

1998]. В драмогерменевтическом подходе большое внимание уделяется развитию спонтанности, импровизационному поведению учеников и преподавателя на занятии, что представляется важным для развития беглой и спонтанной речи на иностранном языке. Моделирование учебных ситуаций, максимально приближенных к реальным ситуациям общения, с использованием игровых и профессиональных ролей, позволяет создать реалистичные отношения между участниками игрового процесса [Sitti, 2019].

На занятиях по иностранному языку происходят диалоги:

− внутриличностный диалог (противоречие сознания и эмоций);

− диалог как речевое общение людей (коммуникативная технология);

− диалог культурных смыслов, на котором и строится технология диалога культур.

Благодаря постоянному вовлечению преподавателем обучающихся в коммуникацию на уровне смысла общение становится подлинным, живым, импровизационным, увлекающим всех присутствующих и способствует развитию коммуникативных умений, таких как использование вербальных и невербальных средств общения, передача рациональной и эмоциональной информации; установление обратной связи, интерпретация смысла в связи с изменением окружающей среды; умение воспринимать позицию собеседника, слышать его, включаться в общение. Общение на занятии помогает обучающимся развивать речевую контактность и варьировать языковую форму в соответствии с коммуникативным намерением, осуществлять лингвистическую коррекцию иноязычной устной и письменной речи, что является важным для дальнейшего профессионального общения.

Благодаря социоигровым приемам обучения на занятиях по иностранному языку всегда присутствуют случайность и разнообразие (организация случайного выбора роли, осуществление случайного выбора партнера по общению, деление на случайные по составу группы (3-4 человека), смена лидера группы и т. д.). Коллективное творчество обучающихся – это творческий процесс (активная мыслительная деятельность на английском языке, общение, рассказ, диалог и т. д.) или творческий продукт (коллективное создание карты, схемы, буклета; разработка проекта, статьи, сценария с устной/письменной презентацией основных идей). Любое задание в контексте группового обучения строится таким образом, чтобы каждый участник группы активно работал в течение определенного времени [Balfour, 2016]. Таким образом, коллективное творчество способствует интенсификации учебного процесса, что в большинстве случаев приводит к повышению успеваемости.

В процессе обучения в коллективе обеспечивается общение в учебной обстановке на иностранном языке для решения проблемных заданий, дискуссии, составление рассказов и сценариев, этюдов, ролевых игр и т. д. [Колонских, 2016]. Благодаря «вопросам-раздражителям» и нетипичным, трудным заданиям обучающиеся развивают способность строить свои знания как самостоятельно, так и в совместном поиске, совершенствуют фонетические, лексические, грамматические навыки и коммуникативные умения.

4. Дихотомия (от греч. dichotomia – ‘разделяю на две части’)

Дихотомия предполагает одновременную работу учебных групп при вариативности заданий, обеспечение вариативности результатов групповых работ при одном обязательном задании для всех. Каждый студент в силу своих возможностей и способностей работает над поставленной задачей. Реализуя принцип дихотомии (существование варианта действия, альтернативного тому, который мы собираемся использовать при решении проблемы, выполнении задания, работы и т. д.), преподаватель может находить для каждого вида упражнений несколько вариантов, предварительно разбивая задание на отдельные шаги (части) и меняя одну из них при каждом новом его предъявлении.

В результате использования дихотомических процедур возникает возможность создания множества вариантов одного задания, одной игры, ситуации, что позволяет полнее использовать учебный потенциал учащихся, поддерживать их мотивацию к изучению иностранного языка, а также сократить затраты времени и сил преподавателя на подготовку новых вариантов заданий, приемов, форм обучения.

Представленные задания и дихотомические процедуры могут быть использованы в группах, где обучаются студенты разного уровня владения иностранным языком.

Использование драмогерменевтического подхода позволяет преподавателю обеспечить студентов с разным потенциалом и способностями разноуровневыми заданиями. При этом студент, считавшийся самым «слабым», может почувствовать себя способным выполнить данное ему задание,

что, в конечном итоге, повысит его мотивацию к изучению иностранного языка.

5. Внимание к живому

С. В. Клубков, основатель методики «Режиссура и педагогика корня», считал, что «только от живого корня пойдут живые ростки (внимание к живому в себе, внимание к живому в партнере и самоактуализация, реализация живого желания)» [Никитина, 2001]. Во время занятия студенты в поисках «зерна» роли совершают множество попутных действий в результате как направляемого, так и самостоятельного творческого поиска. Глубокое проживание образовательного материала на иностранном языке требует эмоционального напряжения, а оно рождается только в насыщенном образовательном пространстве. Активная позиция обучающихся превращает для студентов процесс обучения в личностно значимую деятельность [Fryer, 2015]. Ученые-физиологи доказали, что только знание своего собственного ответа на вопрос «ради чего?» рождает подлинный темперамент и заразительность».

6. Учет индивидуально-возрастных особенностей

По мнению ученых Б. Г. Ананьева, И. С. Кона, В. Т. Лисовского и ряда других, для студенческого периода характерно усиление сознательных мотивов поведения, что приводит к формированию таких качеств личности, как самостоятельность, настойчивость, целеустремленность, инициативность и др. [Ананьев, 2008; Кон, 2009; Лисовский, 1974]. Именно в этом возрасте усиливается интерес к моральным проблемам и ценностям, наиболее полно развиваются рефлексивные способности, с помощью которых человек расширяет собственную картину мира. При использовании драмогерменевтического подхода возникает личная ответственность каждого члена коллектива за собственные успехи и успехи своих одногруппников, а также возможность использовать иностранный язык для удовлетворения своих интересов и познавательных потребностей в разных областях научного знания.

7. Межпредметная и метапредметная направленность

Межпредметная направленность – интеграция полученных знаний, умений и навыков на занятиях по географии в ходе дискуссии, проектных работ и других видов деятельности на английском языке. Связь между учебными предметами помогает учащимся осознать практическую значимость и универсальность формируемых знаний, навыков и умений. Драмогерменевтическое построение образовательной деятельности на английском языке обеспечивает ее метапредметную направленность. Метапредметные связи позволяют студентам переносить знания, умения и навыки, полученные на других предметах, в иностранный язык, и наоборот. Обучающиеся личностно совершенствуются, а также овладевают языковыми средствами – умением ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства.

Драмогерменевтика помогает обеспечить глубину и многообразие чувств студентов, развить творческое воображение и мышление, эмоциональную и мотивационную сферы за счет гармоничного объединения иностранного языка, географии, литературы, театра, хореографии, музыки и изобразительного искусства.

Заключение

Каждое занятие по иностранному языку в контексте применения драмогерменевтического подхода, по сути, является для студентов сложным мыслительным процессом, позволяет им реализовать себя как в плане обучения и организации, так и в плане движения/передвижения, общения и реализации творческих потребностей. Драмогерменевтический подход дает возможность развивать у обучающихся умения анализировать, систематизировать, сравнивать, обобщать, делать выводы на иностранном языке на основе как предложенного материала, так и собственного опыта.

Кроме того, драмогерменевтика позволяет достичь целостного впечатления обучающихся от текста, которому посвящено занятие: в сознании студентов создается и надолго запечатлевается его образ. Не просто знание, а именно образ, художественная картина, то есть то, что коснулось чувств и эмоций, что пережито и прочувствовано, имеет личностный смысл [Anderson, 2016].

При обращении к драмогерменевтике педагог обращает внимание на возможности диалога обучающихся как с собеседниками в реальной ситуации, так и с героями произведений. Подобная организация занятий обращена к личностным характеристикам обучающихся, таким как умение и желание общаться по поводу интересующих вопросов как с педагогом, так и с одногруппниками, стремление найти решение собственных вопросов на иностранном языке [Irugalbandara, 2020]. Драмогерменевтика активизирует познавательные интересы, развивает коммуникативные навыки, эмоциональную сферу, мышление и речь, умения

выполнять в группе творческую и исследовательскую работу на иностранном языке [Baykal, 2019].

Реализация драмогерменевтического подхода на занятиях по иностранному языку способствует формированию у обучающихся коммуникативных умений и умения самостоятельно добывать знания, проявлять личностное отношение к изучению предмета. Драмогерменевтика дает возможность переместить акцент с формы высказывания на ее содержание, стимулировать собственное мышление учащихся, которое, собственно, и является предметом речевой деятельности. Когда у обучающихся появляются мысли, возникает и желание поделиться ими с другими, узнать их мнение по тому же вопросу. Так возникает живое общение, коммуникация. Обучающиеся овладевают иноязычным общением в единстве всех его функций: информационной (познавательной), регулятивной (побудительной), эмоционально-оценочной (ценностно-ориентационной) и этикетной (поведенческой) [Трубицина, 2019]. В ходе реализаций этих функций решаются определенные коммуникативные задачи, формируются основные коммуникативные умения.

Библиографический список

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. Москва : ИКАР, 2010. 446 с.

2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / Российская акад. образования, Московский психолого-социальный институт ; под ред. А. А. Бодалева. 3-е изд., стер. Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2008. 431 с.

3. Елина О. Н. Драмогерменевтика как эффективная технология формирования иноязычной коммуникативной культуры учащихся // Актуальные проблемы образования в контексте реализации ФГОС : материалы Всероссийской дистанционной научно-практической конференции (Елец, 22 марта 2016 г.) / под ред. Д. Д. Полякова, М. А. Захаровой, А. Н. Куропаткиной, Л. А. Черных. Елец : Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2016. С. 123-128

4. Ершов П. М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя / П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. М. Букатов. Изд. 2-е, перераб. и доп. Москва : Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. 366 с.

5. Ильев В. А. Когда урок волнует: (театральная технология в педагогическом творчестве) : учебное пособие. 3-е изд., (доп.). Пермь : Пермский гос. ин-т искусства и культуры, 2008. 376 с.

6. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. Москва : Высшая школа, 2009. 277 с.

7. Китайгородская Г. А. Мосты доверия: Интенсив. курс рус. яз. : кн. для преподавателя / Г. А. Китайгородская, Я. В. Гольдштейн, Т. Э. Смородинская. Москва : Рус. яз., 1993. 70 с.

8. Колонских Н. Е. Использование элементов драмопедагогики на уроках английского языка / Н. Е. Колонских, Я. С. Пономарева // Инновационная наука. 2016. № 6. С. 225-226.

9. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1989. 254 с.

10. Леонтьев А. А. Психология восприятия и восприятие речи // Иностранные языки в школе. 1975. № 1. С. 76-81.

11. Лисовский В. Т. Личность студента / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев ; ЛГУ им. А. А. Жданова. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. 183 с.

12. Лозанов Г. Суггестология. София : Наука и искусство, 1971. 350 с.

13. Никитина А. Б. Театр, где играют дети : учеб.-метод. пособие для руководителей дет. театр. коллективов / под ред. А. Б. Никитиной. Москва : ВЛАДОС, 2001. 286 с.

14. Программа дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки 05.03.02 «География» уровня высшего образования бакалавриат МГУ, Географический факультет от 12.01.19. URL: http://www.geogr.msu.ru/student/programs/bac_geography/b_G_Inostranny.pdf

15. Рыбакова Е. В. Определение понятия интенсификации обучения иностранному языку в вузе как педагогическая проблема // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 18. С. 228-232.

16. Сергеева Г. М. Индивидуализация в обучении иностранным языкам // Концепт. 2017. Т. 30. С. 60-61. URL: http://e-koncept.ru/2017/770966.htm. (Дата обращения: 21.04.2021).

17. Серостанова Н. Н. Интенсификация процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе посредством применения интерактивных технологий // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id = 23597 (дата обращения: 21.04.2021).

18. Трубицина О. И. Методика обучения иностранному языку : учебник и практикум для академического бакалавриата / О. И. Трубицина и др. ; под редакцией О. И. Трубициной. Москва : Юрайт, 2019. 384 с.

19. Шумакова О. А. Современные подходы к интенсификации процесса обучения иностранному языку / О. А. Шумакова, А. А. Михайлова // Современное педагогическое образование. 2019. № 9. С. 23-26.

20. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе // Общие вопросы методики /

проф. Л. В. Щерба ; под ред. проф. И. В. Рахманова. 2-е изд. Москва : Высшая школа, 1974. 112 с.

21. Anderson E. Learning from an Artistically Crafted Moment: Valuing Aesthetic Experience in the Student Teacher's Drama Education // International Journal of Education & the Arts. 2016. Vol. 17 (1). P. 1-18. URL: http://www.ijea.org/v17n1/v17n1.pdf (Дата обращения: 21.04.2021).

22. Balfour M. The Art of Facilitation: «Tain't What You Do (It's The Way That You Do It)» // In Facilitation: Pedagogies, Practices, Resilience, edited by Sheila Preston. 2016. P. 151-164. London: Bloomsbury. URL: https://www.researchgate.net/profile/Michael-Balfour/publication/311826240_The_art_of_facilitation/links/5864351608ae8fce490b738a/The-art-of-facilitation.pdf (Дата обращения: 21.04.2021).

23. Baykal N., Sayın I., Zeybek G. The Views of ELT Pre-Service Teachers on Using Drama in Teaching English and on Their Practices Involved in Drama Course // International Journal of Contemporary Educational Research. 2019. Vol. 6(2). P. 366-380. URL: http://ijcer.net/en/download/article-file/879305 (Дата обращения: 21.04.2021).

24. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. 2018. Ebook. URL: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989. (Дата обращения: 21.04.2021).

25. Fryer N. The «third thing»: Rancière, process drama and experimental performance // Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance. 2015. Vol. 20 (3). P. 331-336

26. Giebert S. Drama and Theatre in Teaching Foreign Languages for Professional Purposes // Cahiers De L APLIUT XXXIII. 1. 2014. P. 138-150. URL: https://journals.openedition.org/apliut/4215 (Дата обращения: 21.04.2021).

27. Göksel E. Performative Professionalisation in the Context of Teacher Training: First Experiments with the Use of Drama-Based Pedagogies Across the Curriculum // Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research. 2019. Vol. 8 (1). P. 91-94. URL: https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/article/view/scenario-13-1-6/pdf-en (Дата обращения: 21.04.2021).

28. Irugalbandara A. A new strategy for Sri Lankan drama education // Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance. 2020. Vol. 25 (2). P. 256-262.

29. Sitti F. Collaborative Learning Activities through MoE in Engaging EFL Learners and Diminishing Their Speaking Anxiety // English Language Teaching Educational Journal. 2019. Vol. 2 (1). P. 39-49. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1282901.pdf (Дата обращения: 21.04.2021).

Reference list

1. Azimov Je. G. Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) = New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language education) / Je. G. Azimov, A. N. Shhukin. Moskva : IKAR, 2010. 446 c.

2. Anan'ev B. G. Psihologija i problemy chelovekoznanija: izbrannye psihologicheskie trudy = Psychology and problems of human consciousness: chosen psychological works / Rossijskaja akad. obrazovanija, Moskovskij psihologo-social'nyj institut ; pod red. A. A. Bodaleva. 3-e izd., ster. Moskva : Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo in-ta ; Voronezh : MODJeK, 2008. 431 s.

3. Elina O. N. Dramogermenevtika kak jeffektivnaja tehnologija formirovanija inojazychnoj kommunikativnoj kul'tury uchashhihsja = Drummogermeneutics as an effective technology for the formation of foreign language communicative culture of students // Aktual'nye problemy obrazovanija v kontekste realizacii FGOS Current issues of education in the context of FSES implementation : materialy Vserossijskoj distancionnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (Elec, 22 marta 2016 g.) / pod red. D. D. Poljakova, M. A. Zaharovoj, A. N. Kuropatkinoj, L. A. Chernyh. Elec : Eleckij gosudarstvennyj universitet im. I. A. Bunina, 2016. S. 123-128.

4. Ershov P. M. Obshhenie na uroke, ili Rezhissura povedenija uchitelja = Class communication, or teacher's behavior directing / P. M. Ershov, A. P. Ershova, V. M. Bukatov. Izd. 2-e, pererab. i dop. Moskva : Moskovskij psihologo-social'nyj institut. Moskva : Flinta, 1998. 366 s.

5. Il'ev V. A. Kogda urok volnuet: (teatral'naja tehnologija v pedagogicheskom tvorchestve) = When the lesson concerns: (theater technology in pedagogical work) : uchebnoe posobie. 3-e izd. (dop.). Perm' : Permskij gos. in-t iskusstva i kul'tury, 2008. 376 s.

6. Kitajgorodskaja G. A. Intensivnoe obuchenie inostrannym jazykam. Teorija i praktika = Intensive foreign language training. Theory and practice. Moskva : Vysshaja shkola, 2009. 277 s.

7. Kitajgorodskaja G. A. Mosty doverija: Intensiv. kurs rus. jaz. = Bridges of trust: Intensive Russian language course : kn. dlja prepodavatelja / G. A. Kitajgorodskaja, Ja. V. Gol'dshtejn, T. Je. Smorodinskaja. Moskva : Rus. jaz., 1993. 70 s.

8. Kolonskih N. E. Ispol'zovanie jelementov dramopedagogiki na urokah anglijskogo jazyka = Using dramopedagogy elements in English lessons / N. E. Kolonskih, Ja. S. Ponomareva // Innovacionnaja nauka. 2016. № 6. C. 225-226.

9. Kon I. S. Psihologija rannej junosti = Psychology of early youth : kn. dlja uchitelja. Moskva : Prosveshhenie, 1989. 254 s.

10. Leont'ev A. A. Psihologija vosprijatija i vosprijatie rechi = Psychology of perception and perception of speech // Inostrannye jazyki v shkole. 1975. № 1. C. 76-81.

11. Lisovskij V. T. Lichnost' studenta = Student identity / V. T. Lisovskij, A. V. Dmitriev ; LGU im. A. A. Zhdanova. Leningrad : Izd-vo Leningr. un-ta, 1974. 183 s.

12. Lozanov G. Suggestologija = Suggestology. Sofija : Nauka i iskusstvo, 1971. 350 s.

13. Nikitina A. B. Teatr, gde igrajut deti = Theatre where children play : ucheb.-metod. posobie dlja rukovoditelej det. teatr. kollektivov / pod red. A. B. Nikitinoj. Moskva : VLADOS, 2001. 286 s.

14. Programma discipliny «Inostrannyj jazyk» po napravleniju podgotovki 05.03.02 «Geografija» urovnja vysshego obrazovanija bakalavriat MGU, Geograficheskij fakul'tet ot 12.01.19. = The program of discipline «Foreign Language» in the direction of training 05.03.02 «Geography» of the higher education level, bachelor's degree at Moscow State University, Faculty of Geography from 12.01.19. URL: http://www.geogr.msu.ru/student/programs/bac_geography/b_G_Inostranny.pdf

15. Rybakova E. V. Opredelenie ponjatija intensifikacii obuchenija inostrannomu jazyku v vuze kak pedagogicheskaja problema = Definition of the concept of foreign language education intensification in university as a pedagogical problem // Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. № 18. C. 228-232.

16. Sergeeva G. M. Individualizacija v obuchenii inostrannym jazykam = Individualization in foreign language education // Koncept. 2017. T. 30. S. 60-61. URL: http://e-koncept.ru/2017/770966.htm. (Data obrashhenija: 21.04.2021).

17. Serostanova N. N. Intensifikacija processa obuchenija inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze posredstvom primenenija interaktivnyh tehnologij = Intensification of the process of teaching a foreign language in a non-language university through the use of interactive technologies // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2015. № 6. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id = 23597 (data obrashhenija: 21.04.2021).

18. Trubicina O. I. Metodika obuchenija inostrannomu jazyku = Foreign language teaching methodology: uchebnik i praktikum dlja akademicheskogo bakalavriata / O. I. Trubicina i dr. ; pod redakciej O. I. Trubicinoj. Moskva : Jurajt, 2019. 384 s.

19. Shumakova O. A. Sovremennye podhody k intensifikacii processa obuchenija inostrannomu jazyku = Modern approaches to intensify foreign language learning / O. A. Shumakova, A. A. Mihajlova // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2019. № 9. S. 23-26.

20. Shherba L. V. Prepodavanie inostrannyh jazykov v srednej shkole = Teaching of foreign languages in secondary school // Obshhie voprosy metodiki / prof. L. V. Shherba ; pod red. prof. I. V. Rahmanova. 2-e izd. Moskva : Vysshaja shkola, 1974. 112 s.

21. Anderson E. Learning from an Artistically Crafted Moment: Valuing Aesthetic Experience in the Student Teacher's Drama Education // International Journal of Education & the Arts. 2016. Vol. 17 (1). P. 1-18. URL: http://www.ijea.org/v17n1/v17n1.pdf (Data obrashhenija: 21.04.2021).

22. Balfour M. The Art of Facilitation: «Tain't What You Do (It's The Way That You Do It)» // In Facilitation: Pedagogies, Practices, Resilience, edited by Sheila Preston. 2016. P. 151-164. London : Bloomsbury. URL: https://www.researchgate.net/profile/Michael-Balfour/publication/311826240_The_art_of_facilitation/links/5864351608ae8fce490b738a/The-art-of-facilitation.pdf (Data obrashhenija: 21.04.2021).

23. Baykal N., Sayın I., Zeybek G. The Views of ELT Pre-Service Teachers on Using Drama in Teaching English and on Their Practices Involved in Drama Course // International Journal of Contemporary Educational Research. 2019. Vol. 6(2). P. 366-380. URL: http://ijcer.net/en/download/article-file/879305 (Data obrashhenija: 21.04.2021).

24. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. 2018. Ebook. URL: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989. (Data obrashhenija: 21.04.2021).

25. Fryer N. The «third thing»: Rancière, process drama and experimental performance // Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance. 2015. Vol. 20 (3). P. 331-336

26. Giebert S. Drama and Theatre in Teaching Foreign Languages for Professional Purposes // Cahiers De L APLIUT XXXIII. 1. 2014. P. 138-150. URL: https://journals.openedition.org/apliut/4215 (Data obrashhenija: 21.04.2021).

27. Göksel E. Performative Professionalisation in the Context of Teacher Training: First Experiments with the Use of Drama-Based Pedagogies Across the Curriculum // Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research. 2019. Vol. 8 (1). P. 91-94. URL: https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/article/view/scenario-13-1-6/pdf-en (Data obrashhenija: 21.04.2021).

28. Irugalbandara A. A new strategy for Sri Lankan drama education // Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance. 2020. Vol. 25 (2). P. 256-262.

29. Sitti F. Collaborative Learning Activities through MoE in Engaging EFL Learners and Diminishing Their Speaking Anxiety // English Language Teaching Educational Journal. 2019. Vol. 2 (1). P. 39-49. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1282901.pdf (Data obrashhenija: 21.04.2021).

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159

В. А. Толочек https://orcid.org/0000-0003-1378-4425

Методы и методология полевых исследований: открытые вопросы. Часть 2

Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства науки и высшего образования РФ, тема № 0138-2021-0010 «Регуляция социального взаимодействия в условиях удаленной работы»

Для цитирования: Толочек В. А. Методы и методология полевых исследований: открытые вопросы. Часть 2 // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 72-86. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-72-86

Взаимосвязи состояния методологии психологии, метода, предмета, технологий проведения исследований, объяснения полученных результатов отмечаются учеными на протяжении более чем столетия. Изучение феномена «ситуация» как важного фрагмента реальности предполагает переход к новым «системам координат» описания, обращения к новым ресурсам методологии, методического инструментария, понятийного аппарата. Используя несколько критериев – классы задач, доминирующие методы, зрелость методологии, научные традиции, – можно выделить типы научно-исследовательских работ (НИР): экспериментальные исследования, естественные эксперименты, пилотажные исследования, полевые исследования. Четыре типа представляют собой континуум возможности и ограничений управления психологом условиями проведения НИР. Рассматриваются «простые схемы» НИР и «сложные схемы».

В новых исторических условиях, наряду с «методами» дисциплины, важную роль должны играть новые составляющие теоретического знания (включающие понятия «ситуация», «взаимодействия», «пространство», «среда (окружение)» – как отражающие моменты динамичности фрагментов социальной действительности). Онтологически «ситуации» представляют собой континуум актуализированных «единиц» реальности – от упрощенных условий лабораторных экспериментов до предельных «трудных жизненных ситуаций». Концептуально «ситуации» есть последовательности актуализируемых в процессах жизнедеятельности людей комплексов условий; есть отражения многомерности состояния, функционирования и эволюции реальных эмпирических объектов. Функции сложных схем НИР состоят в воссоздание многомерной сложной реальности – «ситуации», тогда как задачи простых схем – предельное упрощение состояний обследуемых объектов и их отношений с окружением.

Ключевые слова: методология дисциплины, методы, предмет, ситуация, типы НИР, полевые исследования, диагностика, проблемы, вопросы.

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

V. A. Tolochek

Field research methods and methodology: open questions. Part 2

The relationship between the state of the methodology of psychology, the method, the subject, the research technologies, the explanation of the results obtained have been noted by scientists for over a century. The study of the «situation» phenomenon as an important fragment of reality presupposes a transition to new «coordinate systems» of description, an appeal to new resources of methodology, methodological tools, and conceptual apparatus. Using several criteria – classes of problems, dominant methods, maturity of methodology, scientific traditions – it is possible to distinguish types of research work (R&D): experimental research, natural experiments, pilot studies, field research. The four types represent a continuum of possibilities and limitations of the psychologist's control over the conditions for conducting research. The «simple schemes» of scientific research and «complex schemes» are considered.

© Толочек В. А., 2021

In new historical conditions, along with the «methods» of the discipline, new components of theoretical knowledge (including the concepts «situation», «interaction», «space», «environment (environment)» – as reflecting the moments of dynamism of social reality fragments) should play an important role. Ontologically, «situations» represent a continuum of actualized «units» of reality – from simplified conditions of laboratory experiments to extreme «difficult life situations». Conceptually, «situations» are sequences of complexes of conditions that are actualized in the processes of human life; there are reflections of the multidimensionality of the state, functioning and evolution of real empirical objects. The functions of complex R&D schemes are to recreate a multidimensional complex reality – a «situation», while the tasks of simple schemes are to extremely simplify the states of the examined objects and their relations with the environment

Keywords: discipline methodology, methods, subject, situation, types of research, field research, diagnostics, problems, questions.

Введение

Взаимосвязи состояния методологии дисциплины, понимания ее метода, предмета, технологии проведения актуальных исследований, объяснения полученных результатов отмечались и отмечаются учеными уже на протяжении более столетия. Даже в масштабе дисциплинарной методологии далеко не все «общепризнанно». Даже при строго заданных условиях диагностики, при наличии мощных административных ресурсов методологические и методические проблемы остаются и воспроизводятся в разных масштабах НИР [Мазилов, 2017; Толочек, 2021]. Одним из наименее разработанных вопросов психодиагностики выступает вопрос *«ситуации»*. Вопросы диагностики, а шире – научных исследований в пространстве-времени современных организаций переводят эти сложности в статус «проблем в квадрате», «проблем в кубе». *Цель* нашего исследования: историко-теоретический анализ методологических, методических и организационных аспектов проведения научно-исследовательских работ (НИР) в современной организации. *Методы*: анализ научной литературы, психодиагностика, рефлексия опыта научной и практической работы в современных организациях.

1. Полевые исследования как историческая доминанта НИР рубежа XX-XXI вв.

1.1. Полевые исследования как главная фактуальная база дисциплины

Исторически психология вырастала из опыта философской рефлексии, из опыта наблюдений за людьми и животными, использования самонаблюдения, простых сенсомоторных проб. Результаты этих испытаний фиксировались *однозначно*; участие в них было *добровольным*; все процедуры рассматривались как ответственно и честно выполняемые (достаточно вспомнить опыты Г. Эббингауза, Н. Н. Ланге). С развитием дисциплины расширялись арсенал ее методов и классы решаемых задач; до второй половины XX в. профессиональных психологов было сравнительно немного, обследуемыми в подавляющем большинстве выступали лица с невысоким уровнем образования и профессиональной квалификации. Середина XX в. в отечественной психологии была сравнительно бедна на эмпирические исследования (за исключением возрастной и педагогической психологии). Со второй половины XX в. опыт отечественных психологов расширялся, в том чсиле в процессах обследования персонала предприятий, организаций, силовых структур. Как научные, так и практические задачи чаще формулировались упрощенно, как выбор одной из альтернатив: рабочая гипотеза принимается/отклоняется, кандидат на работу (в резерв на выдвижение) пригоден/непригоден и т. п.

Со второй половины минувшего столетия многое изменяется в условиях проведения научно-исследовательских работ (НИР) и научно-практических работ (НПР). Психология становится массовой профессией (следовательно, знания о ее методах, содержании методик и ключей распространяются и становятся доступными широкой аудитории); методы психологии используются в разных сферах деятельности; репертуар методов расширяется, но по прежнему основывается на немногих базовых положениях; образовательный уровень обследуемых возрастает; социальные последствия взаимодействия психологов с обследуемыми возрастают и в ряде случаев становятся определяющими для последних (в ситуациях профессионального отбора, формирования резерва на выдвижение и т. п.). Объяснимо, что поведение обследуемых и их реакция на психодиагностику уже не остаются «однозначными». По мере расширения корпуса психологов расширялись и сферы их интересов; задачи НИР и НПР формулируются более свободно, гибко, широко; все большую долю уже занимают так называемые пилотажные и поисковые исследования. Если, используя несколько критериев – классы задач, доминирующие методы, зрелость методологии,

научные традиции, – сделать попытку выделить качественно различающиеся типы научных исследований, то таковыми можно считать *экспериментальные исследования, естественные эксперименты, пилотажные исследования, полевые исследования.* Четыре типа представляют собой своего рода континуум возможности и ограничений управления психологом условиями проведения НИР, возможности повторения, проверки, оценки меры влияния разных факторов, возможности противодействия со стороны других людей.

По-прежнему в психологии остается предельно важным класс *экспериментальных исследований*, в которых основные методы – эксперименты, где вопросы ученых, формулируемые как гипотезы, сводились к альтернативам «да»/«нет». Но таковыми выступают вопросы принципиального плана, призванные определиться в научной позиции, в надежности данных, программ НИР, в перспективах дальнейших исследований («быть или не быть?»). Эксперименты долго готовятся, формулировка их задач подготавливается эмпирическими данными предшествующих массовых, часто независимых исследований, продолжительной широкой научной дискуссией. То есть это случаи предварительных продолжительных и обстоятельных научных поисков, максимальной формализацией накопленных знаний, требующих четкого оперирования понятийным аппаратом.

Соответственно, *эксперимент* как метод научного познания характеризуется 1) «вызреванием» научных проблем (кристализацией нескольких научных подходов; устойчивым равновесием аргументов «за» и «против» в отношении каждой из альтернатив); 2) максимальной формализацией единичных «зависимых» и «независимых» переменных; абстрагированием от многих условий социальной действительности; 3) длительностью подготовки; 4) решением задач в упрощенных, обедненных, «рафинированных» условиях пространства-времени научного или учебного заведения; 5) привлечением искусственно организованной выборки (часто неэквивалентной по многим признакам тем социальным группам, в отношении которых могут и должны в последующем разрабатываться социально-психологические технологии). Для сравнения, другой класс НИР, условно называемый нами *«полевые исследования»*, явно разнится; его характеристиками выступают 1) быстрота генерирования замысла, спонтанность в формулировании задач; 2) поисковый характер отбора референтных признаков из множества исходных, эмпирически выделенных; 3) оперативность и гибкость планирования, организации и проведения сбора данных; 4) сбор данных в «поле» (на «площадке» иных организаций); 5) формирование и выборки из числа сотрудников организации; краткость знакомства с ними; согласования списков обследуемых с администрацией.

К отдельному промежуточному классу можно отнести *«естественные эксперименты»* («натурные»), проводимые по четкой программе с членами естественных контактных социальных групп в их обычной среде, в их привычном пространстве-времени (например, с учениками в их учебном классе). С одной стороны, здесь есть немногие фиксированные задачи и фиксируемые «зависимые» и «независимые» переменные, с другой – исследователь открыт для учета возможного влияния ряда косвенных условий, часть из которых он может контролировать; возможности контроля поведения и деятельности обследуемых значительны, но не безграничны (по времени, по этическим основаниям и пр.). Для сравнения в выделяемых нами *«полевых исследованиях»* имеет место воздействие множества условий (лишь часть из которых своевременно рефлексируется и может быть определена), возможности управления этими условиями минимальны, практически отсутствуют возможности повторения, исправления ошибок, оперативной проверки получаемых результатов.

К еще одному промежуточному классу НИР отнесем *пилотажные (пилотные)* и *поисковые* исследования. Напомним, что их особенностью выступают формулирование узких единичных задач и фиксация внимания на «деталях», на небольших частях предстоящего исследования – выделяются частные задачи, анализируются критерии и параметры оценки поведения и деятельности небольших групп людей, выбираются удобные время и место проведения, в распоряжении психолога находится контролируемая им выборка обследуемых, оцениваются возможности инструментария, диапазоны и мера погрешности в пограничных областях, формулировки и число вопросов и т. п. С одной стороны, этот класс НИР характеризуется четкими задачами и критериями оценки, с другой – возможностью управления ключевыми условиями (время, место, выборка и др.); концентрация на частных задачах уже минимизирует влияние разнородных условий окружения. Для сравнения, если в пилотажах вопросы методологии как бы отступают на второй план ввиду смещения задач на «технические», частные аспекты, то в полевых исследованиях они приоб-

ретают решающее значение (даже когда прямо не артикулируются, но всегда присутствуют латентно – в формулировании предмета, задач, выборе методов и пр.). Если в пилотажных исследованиях «позволительно» долго и многократно уточнять, перепроверять, апробировать разные варианты решения задач, которые не влияют друг на друга, то в полевых все сразу «пишется набело»; возможности исправить допущенные ошибки минимальны; все фрагменты работы сразу же интегрируются и проявляются в общих эффектах.

К важным особенностям и преимуществам четвертого типа НИР отнесем большую свободу, спонтанность, быстроту проведения, а также про*явление* не учитываемых ранее условий в отдельных фрагментах, но учет их влияния во многом зависит от открытость опыту исследователя. Подчеркнем, что здесь – в большом ряду воздействующих условий и процессов – в постановке задач, их формировании, в выборе методики, поиске подходящей выборки, проведения исследований на «чужих площадках» не всегда при доброжелательном отношении обследуемых, – многое определяется косвенными факторами. Опыт и квалификация самих психологов также находится в широком диапазоне; не очевидно, что все сложные задачи, требующие оперативного решения, решаются своевременно и безупречно. Можно утверждать, что исторически появился и становится, пожалуй, самым массовым особый тип НИР, сопряженный с множеством «неизвестных» – условий, управлять которыми психологу крайне сложно или невозможно. Этот класс *«решения задач со многими неизвестными»* мы и будет называть *полевыми исследованиями;* наш опыт *рефлексии* множества факторов, определяющих их успешность, назовем *методы и методологию полевых исследований*. И если в исторически «доминирующих» экспериментальных исследованиях не были и не могли быть представлены все базовые условия жизнедеятельности людей, то с развитием дисциплины социальный запрос на полноту и адекватность представленности таких условий явно возрастает.

Сопоставляя два противоположных класса НИР (*экспериментальные исследования* и *полевые исследования*), можно добавить замечания о параллельных изменениях условий социальной среды, с одной стороны, с другой – в организацию НИР «включаются» новые фазы, частные задачи, посредники. Соответственно, между *первым* этапом *полевых исследований* – генерированием замысла и разработкой программы, *вторым* – уточнениями отдельных задач, методик, выборок, инструкций и пр., и завершающим, *четвертым* – разработкой социально-психологических технологий, – может и должен быть *третий* – технологии (методология и методы) проведения *полевых исследований*. Это класс задач содержательно близкий тому, что в военном деле называют рекогносцировкой, в разработке сложной техники – испытаниями, в психологии – пилотажем. Это класс задач по уточнению границ необходимого, достаточного, возможного, определения диапазона эффективности научного инструментария, надежности его использования в экстремальных условиях (отличной от одноименной психометрической характеристики, устанавливаемой в благоприятных стандартных условиях).

Однако, несмотря на наличие множества «неизвестных», в реальных полевых исследованиях часто используются предельно простые схемы НИР (условно назовем это «фактами повседневности»). *«Простые схемы»* в сочетании с проблемой объяснения в психологии [Ананьев, 2001; Мазилов, 2020а, Мазилов, 2020б; Юревич, 2006, 2010] создают крайне сложные сплетения разрозненных составляющих научного познания. Выделяя как особый класс «*полевые исследования»,* отметим и их важные отличия в плане выделяемых методологами типов рациональности (метапарадигм) – классической, неклассической, постнеклассической (см. ниже).

Если к упомянутому выше добавить тему влияния мощных междисциплинарных трендов (глобализация, виртуализация, big data), а также тему исторических тенденций эволюции дисциплины – обращение ко все более сложным фрагментам реальности и комплексным конструктам (жизнеспособность, профессиональные деструкции, деформации, выгорание, нестабильная занятость, полисубъектные общности и др.), нужно признать, что мы вступаем в новые отношения с действительностью, что сложные фрагменты действительности едва ли можно изучать посредством крайне простых схем НИР, пусть и оправдывавших себя в продолжение XIX и XX вв. Словом, оснований для философского осмысления нашей действительности предостаточно, как и оснований для методологического анализа новых условий и технологий наших поисков.

1.2. Простые схемы НИР как «норма»

Наиболее часто в настоящее время в полевых исследованиях используются предельно простые схемы НИР. Признаем их как нашу обыденность, как реальность, как «факты повседневности». В

качестве иллюстрации приведем типичные формы гипотез: 1. Объект ***А*** обладает свойствами **а** (иначе, **а** принадлежит **А**, или **а**∈ **А**). 2. Объект **А** отличен от **В**; некоторые свойства двух объектов различаются – **а** отличны от свойств **в** (**А≠В**, **а** ≠ **в**). 3. В процессе роста (развития) объекта **А** его свойства **а**1, **а**2, **а**3 изменяются (иначе, **А1** ≠ **А2** ≠ **А3,** соответственно, **а**1 ≠ **а**2 ≠ **а**3). Приведем и типичные образцы постановки научной проблемы. Объект **А1** изучали ученые B и C; первый показал, что **А1** характеризуется свойством **в**, второй ученый – что свойством **с**. Мы изучали **А1**. Подтверждено, что **А1** обладает свойствами **в** и **с** (**в, с** ∈ **А**). Объект **А2** изучали ученые B, C, D, E. Они выделили свойства **в, с, d, е**. Мы изучали **А2**. Подтверждено, что **А2** обладает свойствами **в, с, d, е** (**в, с, d, е** ∈ **А**).

При использовании простых схем исходные положения содержат лишь ранее выявленные перечни признаков объекта; в таких НИР следствия и выводы часто самоочевидны. Но и при такой самоочевидности выводов ни совпадение результатов независимых исследований, ни различия выводов почти ничего не добавляют в актив дисциплины и ничего не отрицают, границ адекватности научных концепций не устанавливают, верификацию чужих и фальсификацию (по К. Попперу) своих концепций не проводят. При сопоставимости исходных посылок и результатов независимых исследований «допустимы» противоположные следствия и выводы. Например, согласно 1-й схеме НИР встречаются следующие варианты интерпретации: «Деятельность сотрудников АВС сопряжена с экстремальными условиями. Следовательно, в процессе спонтанного и целенаправленного отбора в этой профессии остаются и реализуются как профессионалы лица, отличающиеся эмоциональной устойчивостью, хорошей саморегуляцией эмоций и поведения и т. п.». Но возможны и иные констатации: «Деятельность сотрудников ВСД сопряжена с экстремальными условиями. Следовательно, в этой профессии имеют место выраженные проявления профессионального выгорания, деструкций и т. п.». Так как при обращении к простым схемам чаще используются разные методики для подтверждения рабочих гипотез, полученные результаты можно интерпретировать крайне широко; при тождестве «исходных посылок» допускаются разные следствия и констатации.

То же имеет место и при 2-й схеме НИР – она также допускает разные самоочевидные интерпретации: мужчины отличаются от женщин, успевающие учащиеся отличаются от неуспевающих, более опытные субъекты – от менее опытных, более успешные – от менее успешных; интегральная индивидуальность (ИИ) мужчин отлична от ИИ женщин, профессиональный менталитет русских отличен от менталитета немцев (французов, японцев) и т. п. При этом обычно отличия, согласно статистикам, констатируются лишь по отдельным параметрам, количественно они чаще незначительны и не требуют радикального изменения сложившихся форм профессиональной деятельности, обучения и пр. Использование 3-й схемы также оставляет простор для разных интерпретаций, но и здесь выводы не выходят за пределы тривиальных констатаций. Во всех случаях результаты НИР де-факто сводятся лишь к констатации – два априори разных объекта различаются по некоторым признакам (здесь же заметим – между любыми *двумя социальными объектами* всегда есть различия).

Итак, простые схемы НИР мало добавляют в актив дисциплины. С одной стороны, нами обычно используются простые схемы НИР, с другой – мы все чаще обращаемся к изучению сложных, многосоставных, комплексных социальных объектов, выступающих в качестве предмета исследования (менталитет и ментальность, жизнеспособность, благополучие, качество жизни, удовлетворенность жизнью, карьера и др.). С одной стороны, мы используем сравнительно простые типовые объекты (учебные группы школьников, студентов), с другой – притязаем на выход на предмет исследования, не вмещающийся в рамки базовых простых конструктов (самореализация, личностное развитие, интегральная индивидуальность, потенциал, жизнеспособность и пр.).

Итак, простые схемы НИР, в том числе в полевых исследованиях, стали фактами реальности, «фактами повседневности». Но они едва ли приближают нас к решению «основной, конечной, теоретической задачи психологии» – «раскрытию специфических психологических *закономерностей*» [Рубинштейн, 1999, с. 32]; обращение к простым схемам чаще ограничивается констатацией отдельных различий между *двумя объектами*. Одной из причин чрезмерного доверия простым схемам назовем высоким статус метода как базового элемента научной дисциплины на протяжении XIX и XX вв. Высокий статус метода поддерживается характерными для «классической парадигмы» представлениями ученых о стабильности фрагментов действительности, безусловности полученных результатов. В XXI в. многое из-

меняется. И если на протяжении XX в. в работах даже крупных ученых почти не встречаются критичные замечания об ограничениях метода, выборки, модели, дизайна НИР, то в XXI в. чаще и чаще встречаются констатации того, что «все изменчиво» и нет ничего устойчивого, что «мы вступили в мир VUCA» (VUCA – аббревиатура от англ. volatility, uncertainty, complexity и ambiguity / ‘нестабильность’, ‘неопределенность’, ‘сложность’ и ‘неоднозначность’).

1.3. Возможные перспективы эволюции структуры НИР в дисциплине

Даже не подчиняясь очередной научной моде и информационно-технологическим трендам (глобализация, цифролизации, виртуализации, big data и пр.), мы должны признать признать, что уже сам факт глубокого вхождения в нашу жизнь персональных компьютеров, их возрастающая мощность, наличие удобных пакетов статистических программ, быстрота проведения статистических расчетов многое изменили и изменят в нашей жизни, и в планировании, организации и проведения НИР, в частности. Одной из очевидных перспектив видится все более возрастающее и в обозримом будущем массовое обращение психологов к оперированию большими массивами эмпирических данных. Возможности оперирования такими массивами возрастают. Так, если в 2008 г. в отношении big data выделялись три критерия – «три V»: объем (англ. volume, в смысле величины физического объема), скорость (velocity – скорости обработки и получения результатов), многообразие (variety – возможности одновременной обработки различных типов структурированных и полуструктурированных данных), то десятилетие спустя уже выделяют до восьми критериев – «восьми V»: к названным выше также добавляются достоверность, жизнеспособность, ценность, переменчивость, визуализация (veracity, viability, value, variability, visualization); надо полагать, что это не предел возможностей информационных технологий.

Вероятно, что и в границах нашей предметной области мы также научимся извлекать много больше ценной информации из ранее полученных массивов; что мы будем все чаще повторно обращаться к единожды используемым массивам; что начнут складываться формы совместной деятельности и даже специализации в анализе, интерпретации данных, объяснении полученных результатов. Следствием этого станут возрастание временных интервалов между сбором эмпирики и ее анализом; увеличение дистанции (физической, психологической) между исследователем и обследуемыми; появление типов ученых, прямо не взаимодействующих с обследуемыми (следовательно, не знающих, недооценивающих, недопонимающих множество важных обстоятельств, сопровождающих непосредственные взаимодействия людей в процессах психодиагностики, опросов, бесед), не знающих им «цены». Следовательно, можно ожидать возрастание доли ученых, игнорирующих то, что до настоящего времени и составляло сущность изучения поведения и взаимодействий людей; что люди, далекие от науки, все еще вкладывают в понятие «психолог». Между тем как новые реалии (компьютер, статистические пакеты, появление новых журналов и эпизодических изданий) будет способствовать дальнейшему росту числа научных публикаций. Научные приоритеты, критерии научности будут изменяться; в обозримом будущем академическая психология как дисциплина станет иной. В каких-то аспектах психология будет более глубоко и точно отражать действительность (скорее, в отношении состояния и динамики крупных социальных объектов, массовых явлений), в каких-то аспектах (скорее, в отношении единичных и уникальных явлений) – начнет терять восприимчивость к отдельным фактам, «деталям», «моментам», людям, к конкретному, «живому» человеку.

Могут ли быть конструктивные альтернативы, способствующие дальнейшему развитию дисциплины, ее приближению к пониманию сложных явлений как уникальных, неповторимых, невозвратных? Рассмотрим возможные пути нашей эволюции – возможности расширения и развития типовых схем исследования.

2. Эволюция социальных объектов сложные схемы НИР: возможности и ограничения

Тезис об исторической эволюции социальных объектов едва ли нуждается в развернутой аргументации. Его косвенным подтверждением выступает параллельное усложнение научных задач, в том числе – в отношении особенностей выделения предмета исследования (часто комплексных объектов, в отношении которых «общепринятого» определения нет, а дискуссии продолжаются на протяжении десятилетий). Признаем, что традиционные варианты НИР, названные нами «простыми схемами» (предполагают использование лишь методов одного класса – обычно опросников и анкет, оперирование лишь однолинейными и плоскостными срезами эмпирических данных, полученных посредством одного типа методик при элиминации других возможных «проекций»

фрагментов социальной действительности), имеют серьезные ограничения. Рассмотрим ряд типовых задач, ситуаций проведения НИР (совокупности условий, поведения обследуемых и пр.), сопровождающих реальные полевые исследования.

2.1. Сопротивление отдельных обследуемых и возможности шкал измерении

Широко используемой отечественными психологами является 5-балльная «шкала Р. Лайкерта» [Likert, 1967]. Обратим внимание на обычную «прозрачность» пунктов наших анкет и опросников, бланковых методик в целом. В случае осторожного поведения обследуемого мы имеем «эффект края», и 5-балльная шкала фактически становится 3-балльной; при сопротивлении испытуемых остаются лишь два варианта его ответа – «ответить»/»уклониться», то есть де-факто мы используем 2-балльную шкалу, шкалу порядка. Последующее использование параметрических методов статистики неправомерно. На уровне концептуального осмысления вопросы возможностей и ограничений «шкалы Лайкерта» в последние годы активно обсуждаются в зарубежной психологии как в плане размерности интервалов (5-7-10-балльные шкалы), так и содержания «пунктов», правомерности их объединения, статистических методов анализа «данных Лайкерта» [Carifio, 2007; Jamieson, 2004; Liddell, 2018; Lubke, 2004 др.].

Вернемся к особенностям полевых исследований. Достаточно распространенное явление (диффузное сопротивление отдельных обследуемых, их уклонение, избегание прилежного соблюдения процедур диагностики) можно считать легкими формами нежелания человека (назовем его *«субъект 2»*) сотрудничать с диагностом (будем именовать его *«субъект 1»*). Последнее сравнительно легко преодолевается обращением к более дифференцированным шкалам (не 5-балльным, а 7- и 9-балльным). В нашей практике были случаи преодоления легких форм уклонения посредством обращения к 11-балльной шкале при работе с выборками государственных служащих. Но даже и такая «предельно» дифференцированная шкала в нашем опыте позволяла выявлять особенности разных групп молодых и низкостатусных служащих, но оказалась недостаточной для изучения предпочтений лиц, занимающих высшие должностные позиции в органах государственной службы. Другими словами, одно лишь увеличение интервала оценки не позволяет решать все задачи; одномерными измерениями что-то важное не «схватывается», «ускользает».

Обобщая наш опыт и опыт коллег (опыт в широком смысле – как «опыт» [Знаков, 2017; Лекторский, 2001]), можно резюмировать, что даже в сравнительно небольших, «одноактных», поисковых, пилотажных исследованиях целесообразно комбинировать разные варианты дифференцированных оценок, менее подверженных искажениям (усреднению, социальной желательности и пр.), комбинируя разные системы оценок, самооценок, экспертных оценок. К таким вариантам отнесем комбинации весовых долей с произвольной детализацией (в интервале 0,00-1,00: 0,10, 0,15, 0,25, 033 и т. п.), принудительных выборов из пары утверждений и др.

2.2. Сложности прямого взаимодействия с группами обследуемых

Новой реальностью в полевых исследованиях становится участие посредника – администратора (работника отдела кадров, департамента развития персонала, начальника подразделения), берущего на себя функции инструктирования, диагностики и сбора материала, но при этом не выступающего ни инициатором НИР или НПР, ни даже заинтересованным лицом. В таких ситуациях мы не управляем процессом от начала до его завершения – не знаем, как инструктируют людей, как им доносят цели исследования, как реагируют посредники на ошибки обследуемых, на их отказы; что обещают в плане обратной связи. Ввиду того, что варианты психодиагностики вне естественного контакта и взаимодействия психолога и обследуемого (варианты онлайн-диагностики и пр.) становится своеобразной «нормой», рассмотрим более обстоятельно типичные случаи.

Наиболее концентрированно этот тип ситуаций НИР в нашем опыте проявился в следующем. Генеральные директора 4-х промышленных предприятий одного из регионов РФ проявили заинтересованность в изучении *«факторов повышения производительности труда»*. Были составлены списки сотрудников (руководителей среднего и низового звена управления, инженеров), подлежащих психодиагностике. Предполагалось изучение их личностных особенностей, особенностей стиля делового общения, распределения функций управления «по вертикали» и др. Неожиданным для нас оказалось следующее: 1. Психологов не допустили к прямому взаимодействию с обследуемыми. 2. Администрацией был предложен вариант онлайн-диагностики при посредничестве со стороны работников отдела кадров. 3. Диагностика, согласно договоренности, проводилась трижды в продолжение 1,5 лет. 4. В первый раз в психоди-

агностике приняли участие около 80 % заявленного списка сотрудников, во второй – порядка 65 %, в третий – 50 %. 5. Имело место некоторое смещение данных, полученных в первом, втором и третьем обследованиях. 6. Имело место смещение социально-демографических характеристик сотрудников, полученных в первом, втором и третьем обследовании. 7. Последовательное смещение проявлялось как большая представленность в выборках женщин, а также лиц, занимающих более низкие должностные позиции, с медленным карьерным продвижением, более продолжительное время работающих на предприятии (то есть более лояльными оказывались представители одних социальных группы, менее – других). 8) На всех четырех предприятиях ситуации проведения НИР повторялись.

При этом сотрудники отделов кадров доброжелательно проводили нас по цехам, показывали ключевые участки технологии работ, объясняли, отвечали на наши вопросы, позволяли переговаривать с сотрудниками на их рабочих местах. То есть нам можно было смотреть и спрашивать, задавать прямые вопросы и получать ответы, видеть и фиксировать все, представляющееся потенциально важным. Принимая во внимание, что в обследовании возрастала доля определенных категорий работников и снижалась доля других, актуальными оставались задачи восстановления полноценности эмпирических данных. Вопросами, требующими ответа, оставались следующие – можно ли как-то а) «вычислить» возможные данные уклонившихся сотрудников; в) «интегрировать» разнородные данные, которые мы получали посредством наблюдения и беседы; с) «экстраполировать» полученные данные в отношении всего трудового коллектива, – в плане решения поставленных задач (изучении *«факторов повышения производительности труда»*), в отношении предприятия в целом?

Прежде всего, представляется возможным интегрировать с литературным материал наших наблюдений (например, из состава компонентов «идеального предприятия» – назовем это «идеальный эмпирический объект» – ИЭО по В. С. Степину [Степин, 2000] «вычесть» то, что явно недостает на данном предприятии – «реальном эмпирическом объекте» – РЭО). Таким же вспомогательным приемом может стать структурное интервью: задавая прямые закрытые вопросы (да/ нет), можно быстро получить «срезы» по всем социальным группам. Наиболее сложным, но приемлемым в этой триаде методов представляется вариант «компенсации» или «экстраполяции» имеющихся данных на недостающие – уклонившихся, саботирующих сотрудников. Иначе, имея данные тех, кто отвечал лояльно, зная пропорции уклонившихся, а также пороги смещения данных диагностики в сторону более лояльных, можно восстанавливать недостающие.

Подход с интеграцией данных трех видов представим как «систему уравнений» (в том числе уравнений множественной регрессии, отражающих зависимости между группами числовых переменных и позволяющих получать недоступные переменных, предположительно их вычислять).

$$\begin{cases} y1 = f\,(ИЭО - РЭО) \\ y2 = f\,(x1, x2, xp) \end{cases}$$

$$y3 = \sum (A \in a \vee в + B \in c \vee d + C \in e \vee f + \ldots + Z \in n \vee m)$$

$$У = \int (y1, y2, y3)$$

Так, первую группы вычислений можно представить как сопоставление (вычитание) литературных описаний состава социальных объектов (в нашем случае – профессии, специализации, рабочего места) [Толочек, 2020] и наблюдаемого их состава на данном предприятии. Соответственно, эти расхождения «должного» (ИЭО) и действительного (РЭО) можно представить как y1 = f (ИЭО – РЭО), где y1 – зависимая переменная; ИЭО – РЭО – различия между характеристиками идеальных эмпирических и реальных объектов (то есть между тем, что должно быть для полноценного функционирования объекта, и тем, что представлено в реальном объекте «здесь и теперь»).

Вторую группу вычислений могут представить уравнения множественной регрессии (одни группы эмпирик мы получили, их изменения в разных группах обследуемых наблюдаемы и проявились как тенденции; причинно-следственные отношения можно формализовать и довольно точно рассчитать) по формуле типа y2 = f (x1, x2, xp), где y2 – зависимая переменная (результативный признак); x1, x2, xp – независимые переменные (факторы; результаты, полученные в первой выборке,

второй и др., или при первом, втором и последующих обследованиях).

Третью группы вычислений можно представить как обобщение данных опросов (организованное по типу структурного интервью с закрытыми вопросами (да/нет) и/или опросников при полиграфическом тестировании: $y3 = \sum (A \in a \vee в + B \in c \vee d + C \in e \vee f + \ldots + Z \in n \vee m)$, где $y\,3$ – сумма «положительных» ответов на закрытые (вопросы: a или в, c или d, e или f и др.).

Итак, ситуацию решения задач, когда, образно говоря, каждый обследуемый в отдельности – «да», а все вместе – «против», можно решать, используя часть известных данных, зная особенности гетерогенных социальных групп, привлекая все доступные для наблюдения материалы. Вероятно, эти данные можно более или менее полноценно формализовать и даже проводить вычисления, дающие приемлемую прогностичность. Не притязая на безупречность формализации, мы лишь обращаем внимание на возможность и необходимость использования разных схем. Напомним, быстрый прогресс информационных технологий (в частности, расширяющиеся возможности оперирования big data) поддерживают наш оптимизм в отношении достаточно структурированных массивов, допускающих перекрестную проверку эмпирических данных на валидность и надежность.

2.3. «Сверхзадачи»: задачи, «нерешаемые» в границах наличного эмпирического материала

Образцом целого класса научных и практических задач служит типичная постановка задачи исследователю в спорте высших достижений (СВД) – сделать прогноз перспективности молодых спортсменов при их переходе во «взрослый» спорт (СВД). Очевидно, что это класс задач с «системой неизвестных»: достижения в юношеском и юниорском разряде определяются не только одаренностью спортсмена, но и темпами его физического и психического созревания, профессионализмом тренера и отработанностью педагогических технологий, статусом региональной и национальной «школы» в данном виде спорта и мн. др. Но наибольшая сложность такой «сверхзадачи» заключалась том, что крайне незначительная часть юных и молодых спортсменов (не более 5 %) в последующем имеют высокие достижения во «взрослом» спорте. Вероятно, это общая закономерность в отношении разной выраженной одаренности детей и юношей и последующей их социальной успешности [Панов, 2014; Ушаков, 2011; Юревич, 2010].

Аналогичными задачами могут выступать прогнозы профессиональной карьеры выпускников военных училищ (не все молодые лейтенанты станут выдающимися полководцами, начальниками штабов, командующими округов и родов войск, крупными специалистами); выпускников вузов (не все отличники учебы становятся руководителями производства, крупными специалистами, учеными). Вариантом решения таких задач может стать способ *«умножение объектов / разделение предмета исследования»*. В нашем случае обобщалось три массива сходных по содержанию эмпирик – данных обследования членов молодежной сборной команды страны по дзюдо, молодежной сборной по вольной борьбе, членов «взрослой» сборной по вольной борьбе. В организации их стилей борьбы выделялись и различались особенности структуры стиля в целом и его подструктур (трех частей системы). Ретроспективно (через 25-30 лет) с привлечением экспертов восстанавливались спортивные биографии борцов.

Ввиду того, что виды спорта были сходными (как социальные объекты), а результативность представителей разных видов борьбы и возрастных групп разнилась, ключевыми критериями прогноза успешности субъектов оказались мера сходства, подобия трех подструктур стиля между собой и со структурой стиля в целом (то есть критерием была мера самоподобия структур). Мера сходства-различия структур и подструктур в пределах тесноты корреляций 0,100-0,200 «отражалась» в 6-8-кратном различии числа медалей, полученных борцами на крупных международных турнирах (Олимпийских Играх, чемпионатах мира и Европы) [Толочек, 2015]. Остается добавить, что убедительное решение было найдено через 30 лет, хотя большая часть эмпирик была доступна для изучения на момент постановки задачи.

Итак, способом успешного решения этого типа задач может быть подбор не менее трех объектов, сходных по их атрибутивным свойствам, деление каждого объекта на 2-3 части, сопоставление частей одного и разных объектов между собой (структур и подструктур стилей и т. п.). Условно эти операции можно формально представить как систему уравнений (где A, B, C – разные объекты; 1/n A, 1/n B, 1/n C – анализируемые части объектов):

$$\begin{cases} y1 = \sum (A \approx B \approx C) \\ y2 = 1/n\ A \approx 1/n\ B \approx 1/n\ C \end{cases}$$

$$y3 = 1/n\ A \equiv A,\ 1/n\ B \equiv B,\ 1/n\ C \equiv C$$

$$У = \int (y1, y2, y3)$$

2.4. «Сверхзадачи»: задачи, «не решаемые» в границах актуального времени

Лонгитюдные исследования в нашей культуре проводятся крайне редко, как и «срезовые». Разные варианты мониторинга организационно и технологически более доступны, но и этой возможностью мы пренебрегаем. Но то, что не было достаточно проявлено при однократном обследовании, нередко проявляется при повторных. Многие сущностные свойства, фазы стабильных и переходных состояний объектом сравнительно легко выявляются при серийных обследованиях. Так, например, в СВД достаточно хорошо изучена динамика прироста результатов спортсмена в зависимости от возраста, пола, стажа занятий видом спорта [Толочек, 2015; Шапошникова, 1984]. Следовательно, можно предполагать, что каждая отдельная ситуация (социальный объект исследования, заданный в рамках определенного контекста, например, как в рассматриваемом выше случае, молодые спортсмены, воспитанники конкретных тренеров, проживающие в конкретном регионе, уровень конкуренции в виде спорта, в данной весовой категории и др.), могут надежно вычисляться, например, посредством уравнений множественной регрессии: У = ∫ (A t1, A t2, A t3, A ti).

Еще одним вариантом разработки «сверхзадач» может стать широкое привлечение *квазиизмерений* (то есть эмпирических данных, замещающих другие, в наличных условиях труднодоступных – например, самооценок на экспертные оценки, и наоборот; данные «срезов» на оценки прогноза эволюции объекта и т. д.) [Толочек, 2011]. Потенциал квазиизмерений значительно возрастает при привлечении к анализу дополнительных, косвенных данных, получаемых как на стадии сбора материала, так и позже, при подготовке данных для анализа. Квазиизмерения можно рассматривать и как вариант решения задач в оппозиции «действительное – возможное» [Знаков, 2020].

Реальные выборки обследуемых обычно гетерогенны. Пол, возраст, опыт работы, статус в организации и в рабочих группах и пр., как правило, «накладывают печать» на все акты организационного поведения и деятельности человека. После ввода эмпирических данных в общую базу можно видеть те или иные «неровности» матриц, обусловленных как обычно отсутствием нормального распределения эмпирик в контактных социальных группах, так и гетерогенностью групп по ряду признаков. Эти особенности реальных выборок требуют пристального внимания ученого; они должны становиться предметом исследования [Калугин, 2019], а не теряться в общих массивах, не затеняться, не затираться малоинформативными корреляциями и «сжатием пространства переменных».

3. Методы и методология полевых исследований как научная и научно-практическая проблема

Еще раз суммируем ключевые составляющие обсуждаемой нами проблемы: преобладание простых схем НИР; большая доля исследований на выборках учащихся (маскирующих сложности взаимодействия исследователя и обследуемых), изменяющийся менталитет людей; усложнение доступа к прямому и гибкому взаимодействию ученого и сотрудников крупных организаций; прямые требования и латентные ожидания быстрого проведения НИР и предоставления его результатов; отдельный пласт составляет проблема объяснений в психологии. Историческое смещения состояний социальных объектов, представлений социального запроса, условий проведения исследований должно поддерживаться соответствующим продвижением методологии дисциплины.

Актуализация и возрастающая роль множества условий, заявляющих о себе «здесь и теперь», названных нами *«ситуация»*, создают качественно иные условия и новые возможности планирования и проведения научных исследований. Феномен и понятие *«ситуация»* не является нашим открытием. Этот феномен взаимодействия людей в процессах типовой психодиагностики обсуждается психологами с середины XX в. В разных контекстах, по разным причинам эта тема неоднократно заявляла о себе в разных научных традициях, в отношении разных задач: «форма единства человека и среды описывается в терминах *«ситуация»* (Д. Магнуссон), «жизненное пространство» (К. Левин) или «мир» (С. Л. Рубинштейн). *Объект-ситуация* или объект-мир «…выражает способ объединения разноплановых сил в некоторое целое, в котором цементирующая роль и инициатива принадлежат субъекту. … Субъект конструирует свое бытие, одновременно подчиняясь ему. *Объект-ситуация* или объект-мир становится главной альтернативой объекту-вещи…. В отличие от объекта-вещи, объект-мир не дается заранее и до завершения … акта остается неопределенным» [Барабанщиков, 2012, с. 22]; (здесь и далее курсивом выделено нами. – В. Т.). Если к этим весомым констатациям добавить несколько «уточнений»: в подавляющем большинстве актов

в системе «человек – мир» участвует не один единственный, изолированный от мира субъект, а несколько; это процессы актуального взаимодействия людей; процессы взаимодействия людей происходят в уже организованном или активно реорганизуемом социальном пространстве; взаимодействия разных людей инициируются разными мотивами, ценностями, смыслами, воплощаемыми в конкретных целях, то необходимо признать, что в этих процессах «цементирующая роль и инициатива» принадлежат отнюдь не одному субъекту, а всем, многим или нескольким субъектам, далеко не всегда содействующим достижению целей другого [Поддьяков, 2014].

В. И. Панов, обсуждая проблемы одаренных детей, резюмирует: «Единицей анализа развития одаренного ребенка должна выступать *ситуация развития* как система…»; «имея опыт в решении трудных проблем и *ситуаций познавательного характера*, одаренные дети … не получают опыта в решении *ситуаций социального характера*» [Панов, 2017, с. 45, 49]; последовательно рассматривая «каскады» ситуаций развития/разрушения, ученые прибегают к понятиям «*ситуации* познавательного характера», «*ситуации* социального характера», «трудные жизненные *ситуации*», «критические *ситуации*» [Панов, 2015].

Ситуации взаимодействия людей не сводятся лишь к координации «векторов» их активности. Так, в совместной профессиональной деятельности имеет место феномен асимметрии предпочтения личностных и профессионально важных качеств (ПВК) партнера, то есть для профессионалов более важно, чтобы в *ситуациях взаимодействия* другие субъекты имели несколько иные паттерны качеств [Толочек, 2020]. Другими словами, реальная совместная профессиональная деятельность субъектов есть *ситуации дополнения, достраивания «целого»* в границах взаимодействия и в возможностях двух и более взаимодействующих субъектов. То есть всегда есть нечто, интуитивно или осознанно добавляемое субъектом до завершенности некоторого целого, того целого, которое мы, исследователи, в лучшем случае тоже достраиваем, но уже по своим особым, ранее концептуально оформленным схемам (следовательно, не всегда адекватных для изучения явлений «здесь и теперь»).

Онтологически «ситуации» представляют собой континуум актуализированных «единиц» реальности – от упрощенных и рафинированных условий лабораторных экспериментов до предельных – жестких «трудных жизненных ситуаций». Концептуально под «ситуациями» нужно понимать не только лишь последовательности комплексов условий, которые должно с большей или меньшей полнотой рассматривать в наших анализах; «ситуации» есть не только лишь отражение сложных отношений социальных объектов в системах «субъект – среда (окружение)»; «ситуации» есть отражения многомерности состояния, функционирования и эволюции реальных эмпирических объектов. В связи с этим функции сложных схем НИР состоят в воссоздание многомерной сложной реальности – «ситуации», тогда как следствием использования простых схем становится предельное упрощение научной экспликации состояний обследуемых объектов и их отношений с окружением, по существу – отказ в признании за ними системных свойств (как интрасистемных, интерсистемных, так и метасистемных связей с окружением).

Еще раз акцентируем несколько важных аспектов: феномен «ситуация» существует как множество «ситуаций» – разных сочетаний взаимодействующих условий социальной макро-, мезо и микросреды; в формировании таких «ситуаций» может участвовать прямо и косвенно множество людей; процессы и эффекты таких «ситуаций» поразному проявляются в течение времени. «Ситуация» есть своего рода голограмма фрагмента реальности, часть фрактала его организации. Соответственно, «ситуация» должна рассматриваться как ключевое звено в технологии познания свойств фрагментов социальной действительности, в том числе – в понимании возможных траекторий их эволюции [Знаков, 2020]. Феномен «ситуация» есть тот фрагмент реальности, который нам нужно непременно адекватно восстановить, воссоздать, воспроизвести, иногда даже восполнить в процессах изучения и описания фрагмента социальной действительности. Его изучение предполагает переход к новым «системам координат» описания. Его операциональная разработка требует обращения к новым ресурсам методологии, методического инструментария и понятийного аппарата, в том числе того, что предполагается и требуется при следовании постнеклассической парадигме.

Пожалуй, все ведущие ученые признают необходимость развития методологии дисциплины, отмечают первостепенную актуальность такой работы, ее сложность, определяемую не только и не столько собственными дисциплинарными проблемами [Ананьев, 2001; Рубинштейн, 1999; др.]. Остро и радикально эти вопросы сформулировал

А. В. Юревич: «Психология… оказавшись в наиболее “горячей точке” взаимодействия различных метадигм, испытывает на себе их противоречивое влияние, которое отображается в ее внутренних противоречиях, воспринимаемых как кризис психологического знания и традиционных способов его получения. Ее кризис носит системный характер, имея в своей основе три ключевых фактора: 1) общий кризис рационализма, 2) функциональный кризис науки, 3) кризис естественнонаучности и традиционной – позитивистской – модели получения знания. Все три составляющие этого кризиса имеют социальные корни…» [Юревич, 1999, с. 10].

Эволюцию методов и методологии дисциплины, сопряженную и порождаемую самими процессами научных поисков, отмечал еще С. Л. Рубинштейн: «Каждый метод, чтобы стать действительным средством научного исследования, должен *явиться сначала результатом исследования*» [Рубинштейн, 1999, с. 53]. Другими словами, методы возникают (открываются, разрабатываются, заимствуются), формируются и вызревают в процессах проведения научной работы, в процессах поиска решений «сверхзадач». Колоссальный багаж знаний, техник и правил организации научной работы, созданный и накопленный предшественниками, остается нашим достоянием. «Методологические работы классиков советской психологической науки …. никоим образом не утратили своего значения» [Мазилов, 2017, с. 163]. Но мы уже не можем жить исключительно на этих дивидендах. «…Методология психологической науки … не является устоявшейся, сформировавшейся теорией. … методология психологии представляет собой совокупность идей, понятий, принципов, схем, моделей, концепций и т. д., и в каждый момент времени на первый план выходят те или иные ее аспекты. И если перед психологией встают новые задачи, то и методология должна осуществлять соответствующую проработку, создавая новые методологические модели. …методология психологии имеет конкретно-исторический характер» [Мазилов, 2017, с. 173]. Примечательно, что далее ученый выделяет моменты взаимодействия формализованного и неформализованного в науке – «опредмеченную проблему», «предтеорию», «метод (включающий три уровня: идеологический, предметный и процедурный)» [Мазилов, 2017, с. 260].

И если ранее в качестве надежных опор структурирования дисциплины, ее методологии и технического арсенала выступали, прежде всего, «методы», то теперь, наряду с ними, важную роль должны играть новые составляющие теоретического знания. В их числе должны оказаться понятия «ситуация», «взаимодействия», «пространство», «среда (окружение)» как отражающие моменты динамичности фрагментов социальной действительности, зависимости эволюции дисциплины от ряда условий, ранее не артикулируемых, но иногда акцентируемых в процессе поиска исследователями. Интуитивные догадки, решения, «поправки» на обстоятельства «здесь и теперь», спонтанные находки исследователей могут и должны становиться предметом последовательной методологической рефлексии. (К слову, в нашем опыте в отдельных случаях решения принимались в продолжение 2-3 дней, иногда – 2-3 недель; в других – на поиск и нахождение оптимального варианта уходило до 20-30 лет. Согласимся, что несколько десятилетий между постановкой актуальной задачи и нахождением варианта ее решения – слишком долгий интервал для социальных наук.)

Заключение

Обсуждаемая проблема – нарастающие сложности проведения НИР в современных организациях, сохраняющийся разрыв между академической психологией и психологической практикой, – как актуальная научная и шире – социальная проблема – имеет, скорее, исторически общий характер [Васильева, 2020; Ones, 2017]. В продолжение последних двух десятилетий мы наблюдаем негативную динамику отношения персонала крупных организаций к научным исследованиям. Если еще в конце 1980-х гг. при проведении нами НИР на крупных промышленных предприятиях все работники – от рядового инженера до руководителей высшего звена – прилежно заполняли бланки, с интересом относились к аппаратурным методикам, живо интересовались их результатами, то уже в конце 2000-х в крупных коммерческих компаниях сотрудники кране неохотно взаимодействовали с исследователями. И если в регионах эти процессы еще слабо заявляли о себе, то в крупных городах, особенно в столице, они стали устойчивым явлением уже в «нулевых».

Затронутая проблема – сопряженность эволюции социальных объектов, форм социального запроса, методического и методологического арсенала социальных наук – перманентно актуальна. Более конкретно в совокупности частных аспектов мы определили ее как *«методология и методы полевых исследований»*. В психологии, при проведении полевых НИР (как и в медицине, и в

других дисциплинах, реализующих принцип единства теории, эксперимента, практики), важными составляющими должны стать «чувство реальности», «чувство предмета», «видение ситуации» исследователя («личностное знание», по М. Полани, или более привычное понятие – «искусство» в его противопоставлении «ремеслу»); умение исследователя в «хаосе», в переплетении общего, особенного, единичного искать и находить взаимосвязи, объясняющие отдельные фрагменты социальной действительности и далее по возможности восстанавливать целостную картину изучаемой действительности. Но это искусство должно активно поддерживаться профессиональными технологиями, в частности – методологией дисциплины, открытой актуальному «опыту» ученого. «Методология должна быть методологией “снизу”. … Методологические положения должны идти … от проведения психологических исследований, от опыта и обобщений самой психологической науки» [Мазилов, 2017, с. 10]; «выход за пределы изучаемой системы при ее объяснении не только неизбежен, но и необходим в любой науке, являясь основой углубления объяснений» [Юревич, 2006, с. 102].

Ключевой компонент, вводимый нами для объяснения и учета роли новых актуальных условий проведения НИР – *«ситуация»*, хорошо согласуется с концепциями отечественных методологов и дополняет их. Так, А. В. Юревич к структурным элементам психологического знания относит базовые «идеологии» и системы методологических принципов, категории, теории, законы, обобщения, объяснения и интерпретации, прогнозы, факты и феномены, контексты (проявлений фактов и феноменов), корреляции между феноменами, описания, методики, технологии, знания из смежных наук [Юревич, 2010]. В этой схеме, центрированной исключительно на исследователе, выделяемая нами «ситуациям» может занимать несколько позиций после «законов» (неоднократно, на разных этапах НИР привлекать к себе внимание ученого ввиду ее уникальных контекстов, динамичности и вариативности, представляющей НИР не как одноактный и «однозначный» шаг к истине, а как процесс «извлечения знания» из самой динамики эволюции социальных объектов). Согласно В. А. Мазилову, «схема включает в себя следующие структурные компоненты: проблема, предмет психологии, опредмеченная проблема, предтеория, метод … эмпирический материал, объяснение…. теория как результат исследования» [Мазилов, 2017, с. 260]. «Ситуация» есть акты реального взаимодействия субъекта и объекта (в нашей практике субъекта и субъекта); есть «живая клеточка», в которой, с одной стороны, соединяются намерения ученого, с другой – реальные эффекты функционирования социальных объектов в их актуальных состояниях; есть «клеточка», в которой и порождается само знание в циклах повторяющихся взаимодействий людей и их эффектов – «*пред*-ставление 1 – ситуация 1» – «*пред*-ставление 2 – ситуация 2» «*пред*-ставление 3 – ситуация 3» – «…» – «…».

Акцентируемое нами понятие «ситуация» также отвечает логике третьего типа рациональности (по В. С. Степину [Степин, 2000]). Объяснения и описания ученого, согласно классическому типу рациональности, признаются научными, объективными, когда в цепочке «субъект – средства (операции) – изучаемый *объект*» все сосредоточено только на объекте, когда исключено, элиминировано все иное. Неклассический тип акцентирует связи знания об *объекте* и характера средств субъекта, оперирующего с объектом. Третий тип, постнеклассический, требует расширения пространства рефлексии ученого об условиях и процессах его деятельности, учета связи получаемых знаний об *объекте* с используемыми ученым научными инструментами, а также – с ценностно-целевыми составляющими его деятельности.

В таких констатациях мысль методологов поэтапно продвигается ко все более широким контекстам, сопряженным с познанием фрагментов действительности. Естественным и логичным шагом будет уточнение статуса «объекта» исследования или более радикально – замена *«объекта»* на *«субъекта»* – фрагмента социальной действительности, выступающего предметом исследования в гуманитарных дисциплинах. В связи с этим признание *активности субъекта* не только за ученым, не только за концептом и методологическим принципом, но и за другими людьми, выступающими для ученого «объектами» исследования, правомерно и отвечает логике постнеклассической рациональности (постнеклассической парадигме). Выделяемое нами понятие *«ситуация»* отражает действенность принципов детерминации, развития, единства сознания и деятельности, системности; признание активности субъекта – не только исследователя, но и другого (с ним взаимодействующего, *выступающего в роли обследуемого*, но при этом также субъекта), есть признание более широкого смысла наших принципов. Ни один из участников НИР не является пассивным, объектом; каждый участник взаимодействия субъ-

ектов есть субъект. Время «научных монологов» заканчивается, нам нужно учиться стратегиям диалога.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 272 с.

2. Барабанщиков В. А. Принцип системности в психологической науке // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 1 / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. Москва : Институт психологии РАН, 2012. С. 17-26.

3. Васильева И. И. Формальное и неформальное: опыт управленческого консультирования в «застойной» экономике // Организационная психология. 2020. Т. 10. № 3. С. 207-224.

4. Знаков В. В. Психология человеческого бытия / В. В. Знаков, З. И. Рябикина. Москва : Смысл, 2017. 416 с.

5. Знаков В. В. Психология возможного: Новое направление исследований понимания. Москва : Институт психологии РАН, 2020. 257 с.

6. Лекторский В. А. Опыт // Новая философская энциклопедия : в 4 т. Москва : Мысль, 2001. Т. 3. С. 158-159.

7. Панов В. И. Экопсихологический подход к развитию одаренности // Психология одаренности и творчества / под ред. Л. И. Ларионовой, А. И. Савенковой. Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2017. С. 37-51.

8. Панов В. И. Критические ситуации в жизни особо одаренных детей / В. И. Панов, Т. В. Хромова // Педагогика. 2015. № 1. С. 40-46.

9. Поддьяков А. Н. Комплитология: создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 278 с.

10. Мазилов В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.

11. Мазилов В. А. Объяснение в психологии // Предмет психологической науки и проблема объяснения в психологии. Статья первая. Трудности объяснения // Высшее образование сегодня. 2020а. № 6. С. 69-76. DOI: 10.25586/RNU. HET. 20.06.P. 69

12. Мазилов В. А. Объяснение в психологии // Предмет психологической науки и проблема объяснения в психологии. Статья вторая. На пути к разработке новой концепции объяснения // Высшее образование сегодня. 2020б. № 7. С. 50-65. DOI: 10.25586/RNU. HET. 20.07.P. 59

13. Калугин А. Ю. О некоторых методических аспектах исследования индивидуальности человека // Психология. Психофизиология. 2019. Т. 12. № 2. С. 29-40. DOI: 10.14529/jpps190203

14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 720 с.

15. Степин В. С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция. Москва : Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.

16. Толочек В. А. Стили деятельности: ресурсный подход. Москва : Институт психологии РАН, 2015. 366 с.

17. Толочек В. А. Психология труда. 3-е изд. доп. Санкт-Петербург : Питер, 2020а. 480 с.

18. Толочек В. А. Методы и методология полевых исследований: открытые вопросы. Часть 1 // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 2 (119). С. 69-79. DOI 10.20323/1813-145X-2021-2-119-69-79

19. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. Москва : Институт психологии РАН, 2011. 464 с.

20. Шапошникова В. И. Индивидуализация и прогноз в спорте. Москва : Физкультура и спорт, 1984. 158 с.

21. Юревич А. В. Системный кризис в психологии // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 3-12.

22. Юревич А. В. Объяснение в психологии // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 1. С. 97-106.

23. Юревич А. В. Методология и социология психологии. Москва : Институт психологии РАН, 2010. 272 с.

24. Carifio J. & Perla R. Ten Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response Formats and their Antidotes. Journal of Social Sciences, 2, 106-116.

25. Jamieson S. Likert scales: how to (ab)use them. Medical Education, 38, 1212-1218.

26. Liddell T. M., & Kruschke J. K. (2018). Analyzing ordinal data with metric models: What could possibly go wrong?. Journal of Experimental Social Psychology, 79, 328-348.

27. Likert R. The Human Organization: Its Management and Value. N. Y.: McGraw-Hill, 1967.

28. Lubke, Gitta H.; Muthen, Bengt O. Applying Multigroup Confirmatory Factor Models for Continuous Outcomes to Likert Scale Data Complicates Meaningful Group Comparisons. Structural Equation Modeling, 11, 514-534.

29. Ones D. S., Kaiser R. B., Chamorro-Premuzic T., Svensson C. Has Industrial-Organizational Psychology Lost Its Way? // Industrial-Organizational Psychologist. V. 54 (4). 2017. P. 67-74.

Reference list

1. Anan'ev B. G. O problemah sovremennogo chelovekoznanija = About the problems of modern human consciousness. Sankt-Peterburg : Piter, 2001. 272 s.

2. Barabanshhikov V. A. Princip sistemnosti v psihologicheskoj nauke = The principle of systematics in psychological science // Razvitie psihologii v sisteme kompleksnogo chelovekoznanija. Chast' 1 / otv. red. A. L. Zhuravlev, V. A. Kol'cova. Moskva : Institut psihologii RAN, 2012. S. 17-26.

3. Vasil'eva I. I. Formal'noe i neformal'noe: opyt upravlencheskogo konsul'tirovanija v «zastojnoj» jekonomike = Formal and informal: management consulting experience in «stagnant» economy // Organizacionnaja psihologija. 2020. T. 10. № 3. S. 207-224.

4. Znakov V. V. Psihologija chelovecheskogo bytija = Psychology of human being / V. V. Znakov, Z. I. Rjabikina. Sankt-Peterburg : Smysl, 2017. 416 s.

5. Znakov V. V. Psihologija vozmozhnogo: Novoe napravlenie issledovanij ponimanija = Psychology of the possible: A new direction of understanding research. Moskva : Institut psihologii RAN, 2020. 257 s.

6. Lektorskij V. A. Opyt = Experience // Novaja filosofskaja jenciklopedija : v 4 t. Moskva : Mysl', 2001. T. 3. S. 158-159.

7. Panov V. I. Jekopsihologicheskij podhod k razvitiju odarennosti = Ecopsychological approach to the development of giftedness // Psihologija odarennosti i tvorchestva / pod red. L. I. Larionovoj, A. I. Savenkovoj. Moskva ; Sankt-Peterburg : Nestor-Istorija, 2017. S. 37-51.

8. Panov V. I. Kriticheskie situacii v zhizni osobo odarennyh detej = Critical situations in the lives of extra gifted children / V. I. Panov, T. V. Hromova // Pedagogika. 2015. № 1. S. 40-46.

9. Podd'jakov A. N. Komplitologija: sozdanie razvivajushhih, diagnostirujushhih i destruktivnyh trudnostej = Complitology: creating developmental, diagnostic and destructive difficulties. Moskva : Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2014. 278 s.

10. Mazilov V. A. Metodologija psihologicheskoj nauki: istorija i sovremennost' = Methodology of psychological science: history and modernity. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2017. 419 c.

11. Mazilov V. A. Ob#jasnenie v psihologii. Predmet psihologicheskoj nauki i problema ob#jasnenija v psihologii. Stat'ja pervaja. Trudnosti ob#jasnenija = Explanation in psychology. Subject of psychological science and problem of explanation in psychology. Article one. Difficulties of explanation // Vysshee obrazovanie segodnja. 2020a. № 6. S. 69-76. DOI: 10.25586/RNU. HET. 20.06.P. 69

12. Mazilov V. A. Ob#jasnenie v psihologii. Predmet psihologicheskoj nauki i problema ob#jasnenija v psihologii. Stat'ja vtoraja. Na puti k razrabotke novoj koncepcii ob#jasnenija = Explanation in psychology. The subject of psychological science and the problem of explanation in psychology. Article two. Towards a new concept of explanation // Vysshee obrazovanie segodnja. 2020b. № 7. S. 50-65. DOI: 10.25586/RNU. HET. 20.07.P. 59

13. Kalugin A. Ju. O nekotoryh metodicheskih aspektah issledovanija individual'nosti cheloveka = On some methodological aspects of human individuality research // Psihologija. Psihofiziologija. 2019. T. 12. № 2. S. 29-40. DOI: 10.14529/jpps190203

14. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii = Fundamentals of general psychology. Sankt-Peterburg : Piter, 1999. 720 s.

15. Stepin V. S. Teoreticheskoe znanie: struktura, istoricheskaja jevoljucija = Theoretical knowledge: structure, historical evolution. Sankt-Peterburg : Progress-Tradicija, 2000. 744 s.

16. Tolochek V. A. Stili dejatel'nosti: resursnyj podhod = Activity styles: Resource approach. Moskva : Institut psihologii RAN, 2015. 366 s.

17. Tolochek V. A. Psihologija truda = Psychology of labor. 3-e izd. dop. Sankt-Peterburg : Piter, 2020. 480 s.

18. Tolochek V. A. Metody i metodologija polevyh issledovanij: otkrytye voprosy. Chast' 1 = Field research methods and methodology: open questions. Part 1 // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 2 (119). S. 69-79. DOI 10.20323/1813-145H-2021-2-119-69-79

19. Ushakov D. V. Psihologija intellekta i odarennosti = Psychology of intelligence and giftedness. Moskva : Institut psihologii RAN, 2011. 464 s.

20. Shaposhnikova V. I. Individualizacija i prognoz v sporte = Individualization and forecast in sports. Moskva : Fizkul'tura i sport, 1984. 158 s.

21. Jurevich A. V. Sistemnyj krizis v psihologii = Systemic crisis in psychology // Voprosy psihologii. 1999. № 2. S. 3-12.

22. Jurevich A. V. Ob#jasnenie v psihologii = Explanation in psychology // Psihologicheskij zhurnal. 2006. T. 27. № 1. S. 97-106.

23. Jurevich A. V. Metodologija i sociologija psihologii = Methodology and sociology of psychology. Moskva : Institut psihologii RAN, 2010. 272 s.

24. Carifio J. & Perla R. Ten Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response Formats and their Antidotes. Journal of Social Sciences, 2, 106-116.

25. Jamieson S. Likert scales: how to (ab)use them. Medical Education, 38, 1212-1218.

26. Liddell T. M. & Kruschke J. K. Analyzing ordinal data with metric models: What could possibly go wrong? Journal of Experimental Social Psychology, 2018, 79, 328-348.

27. Likert R. The Human Organization: Its Management and Value. N. Y.: McGraw-Hill, 1967.

28. Lubke, Gitta H.; Muthen, Bengt O. Applying Multigroup Confirmatory Factor Models for Continuous Outcomes to Likert Scale Data Complicates Meaningful Group Comparisons. Structural Equation Modeling, 11, 514-534.

29. Ones D. S., Kaiser R. B., Chamorro-Premuzic T., Svensson C. Has Industrial-Organizational Psychology Lost Its Way? // Industrial-Organizational Psychologist. V. 54 (4). 2017. P. 67-74.

УДК 159

Р. М. Нагдян https://orcid.org/0000-0003-3520-3038

Метафизическое единство трансцендентальной психологии и квантовой механики. Часть 1

Для цитирования:Нагдян Р. М. Метафизическое единство трансцендентальной психологии и квантовой механики// Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 87-99. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-87-99

С начала XXI в. наблюдается процесс интенсивного встречного сближения и взаимопроникновения двух, казалось бы, противостоящих друг другу наук – квантовой механики и психологии. В связи с этим возникает вопрос об общем для этих наук методологическом фундаменте. В статье показано, что таковым может служить «первая философия» Аристотеля. В контексте метафизической триады «необходимое – возможное – действительное» выявляются «точки пересечения» трансцендентальной психологии А. И. Миракяна и интерпретации квантовой механики А. Ю. Севальникова.

В статье рассматриваются особенности формирования нового направления современной психологии, изучающего проблему порождения психических феноменов. При этом проводится сравнение с трансцендентализмом Декарта, в котором выявляются его ограниченность и незавершенность. Показывается, что как в трансцендентальной психологии, так и в квантовой механике (В. Гейзенберг) возникают эпистемологические проблемы, связанные с невозможностью применения языка их классических предшественников. В обеих науках возникает необходимость применения нового языка, нового образа мышления и новой логики понимания исследуемых явлений. Все это позволяет сделать вывод, что и в трансцендентальной психологии и в квантовой механике исследователи имеют дело с новой онтологией реальности, отличающейся от реальности, изучаемой в классической физике и в феноменологии классической психологии.

В статье обосновывается, что основной методологической причиной, ограничивающей возможности проведения теоретических исследований более глубоких слоев реальности, является применение продуктного (физикального) подхода. Продуктный подход основан на языке, которым описывается наблюдаемая реальность. Появилась необходимость разделения реальности на наблюдаемую и ненаблюдаемую. На языке метафизики модальностей это переводится как «бытие в возможности» и «бытие в действительности». Одной из «точек пересечения» квантовой механики и трансцендентальной психологии является категория возможности, выражающая сущность реальности, которую стремятся описать и объяснить обе сравниваемые в данной статье дисциплины.

Ключевые слова: единство, трансцендентальная психология, квантовая механика, метафизика, наблюдаемая реальность, ненаблюдаемая реальность, возможное, действительное.

R. M. Nagdyan

Metaphysical unity of transcendental psychology and quantum mechanics. Part 1

Since the beginning of the XXI century, there has been a process of intense convergence and interpenetration of two seemingly opposing sciences – quantum mechanics and psychology. In accordance with it, the question arises about a common methodological foundation for these sciences. The article shows that the «first philosophy» of Aristotle can serve as a general philosophical methodology for these sciences. In the context of the metaphysical triad necessary-possible-real, the «intersection points» of A. I. Mirakyan's transcendental psychology and A. Yu. Sevalnikov's interpretation of quantum mechanics.

The article examines the features of the formation of a new direction in modern psychology, which studies the problem of mental phenomena generation. At the same time, a comparison is made with the transcendentalism of Descartes, in which its limitations and incompleteness are revealed. It is shown that both in transcendental psychology and in quantum mechanics (W. Heisenberg) epistemological problems arise associated with the impossibility of using the language of their classical predecessors. In both sciences, it becomes necessary to apply a new language, a new way of thinking and a new logic of understanding the phenomena under study. All this allows us to conclude that both in transcendental psychology and in quantum mechanics, researchers are dealing with a new ontology of reality that differs from the reality studied in classical physics and in the phenomenology of classical psychology.

© Нагдян Р. М., 2021

The article substantiates that the main methodological reason limiting the possibilities of carrying out theoretical studies of deeper layers of reality is the use of the product (physical) approach. The product approach is based on the language used to describe the observed reality. It became necessary to divide reality into observable and unobservable. In the language of metaphysics of modalities, this is translated as «being in possibility» and «being in reality». One of the «intersection points» of quantum mechanics and transcendental psychology is the category of possibility, in which the essence of reality is expressed, which both disciplines compared in this article seek to describe and explain.

Keywords: unity, transcendental psychology, quantum mechanics, metaphysics, observable reality, unobservable reality, possible, real.

С начала XXI в. наблюдается процесс интенсивного встречного сближения и взаимопроникновения двух, казалось бы, противостоящих друг другу наук – квантовой механики и психологии. Однако история этого процесса не нова и начинается с момента зарождения квантовой механики (КМ), когда при проведении экспериментов с элементарными частицами физиками было замечено влияние наблюдателя на результаты исследования. Это привело к тому, что в интерпретации КМ пришлось ввести фактор сознания наблюдателя как составного компонента эксперимента. Почти в то же время (20-30-е гг. прошлого столетия) психологи начали проводить аналогии между психикой и «поведением» атомных частиц. Среди этих психологов одним из первых был К. Г. Юнг, который в течение многих лет переписывался и, по существу, сотрудничал с физиком-теоретиком, лауреатом нобелевской премии В. Паули, автором пионерских фундаментальных исследований по квантовой механике. По поводу сближения квантовой физики и психологии К. Г. Юнг писал: «…эта необычайная встреча атомной физики с психологией имеет для последней неоценимое преимущество, потому что она доносит до нас предчувствие возможности какой-то архимедовой точки для психологии. Ведь микрофизический мир атома обнаруживает черты, чье родство с психическим бросается в глаза даже физику. Здесь выявляется, очевидно, по крайней мере, в виде намека, возможность “реконструкции” психического процесса в совершенно другой среде, а именно в среде микрофизики материала» [Юнг, 1995, с. 300]. То есть уже тогда К. Г. Юнг предполагал, что изучение реальности квантовых явлений может оказать положительное влияние на исследование и понимание психики.

В современной российской психологии интерес к проблеме взаимовлияния психологии и КМ начал возрастать лишь за последние два десятилетия [Нагдян, 2010; Пальчик, 2007; Петренко, 2013; Петренко, 2014; Петренко, 2017; Прыгин, 2018; Супрун, 2010 и др.]

Если допустить, что квантовые и психические явления имеют какие-то точки соприкосновения, то возникает вопрос: что есть между ними общего? С точки зрения возможности их познания как природных явлений, в первую очередь, бросаются в глаза необычные особенности как квантовых, так и психических явлений. Так, в КМ в рамки «здравого смысла» не укладывается то, что элементарные частицы, в зависимости от средств измерения (наблюдения), могут проявлять себя либо как частицы, либо как волны (дуальный характер элементарных частиц, принцип дополнительности Бора); до измерения частица может находиться в разных состояниях одновременно (принцип суперпозиции состояний); невозможно в один и тот же момент измерить импульс и координату, время и энергию частицы и т. д. (принцип неопределенности Гейзенберга). А в психологии необычным является, например, то, что, изучая количественное и качественное многообразие психических явлений, мы не можем сформулировать определение самой психики; опираясь на психические феномены и соответствующие им понятия как на исходные данные анализа, мы не можем исследовать принципы их порождения; или – что представляют собой психические феномены сущностно и субстанционально (в чем принцип их существования, из чего они «состоят») и т. д. Такое положение дел, естественно, порождает вопрос, озвученный H. Lenk при комментировании парадоксальности квантовых явлений [Lenk, 1995, p. 202-203]: «Не является ли изумление при встрече с квантовой механикой прототипом нашего *принципиального* “непонимания”?» [Цит. по: Севальников, 2009, с. 69]. Эти слова можно отнести и к психологии. Однако дело не только в том, что ученые с разных сторон подходят к границам своих возможностей познания глубинных слоев реальности, которые, может быть, составляют основу мироздания. А дело еще и в том, что, предпринимая попытки исследовать глубинные области реальности, ученые, с одной стороны, выявляют сложность ее организации, с другой – обнаруживают закономерности, общие для возникновения физических (квантово-механических) и психических явлений, что указывает на целостность и единство глубинных ненаблюдаемых уровней мира.

Как будет показано ниже, общей философской методологией для проведения подобных исследований может служить «первая философия» Аристотеля – традиционная метафизика. Это предположение основано на том, что в наших исследованиях по трансцендентальной психологии (ТП) было показано: для понимания онтологической сущности психической реальности необходим переход к метафизической форме рассуждений, трансцендированной от дискурса на феноменологическом уровне [Нагдян, 2017; Нагдян, 2018]. С другой стороны, аналогичный переход был осуществлен и в физике, что было показано как самими физиками, так и философами, занимающимися вопросами философии физики [Владимиров, 2009; Захаров, 2010; Захаров, 2017; Менский, 2005; Севальников, 2009; Севальников, 2017 и др.]

Перед тем как провести этот сравнительный анализ, приведем несколько дефиниций метафизики для определения исходной позиции анализа. По Аристотелю, предмет исследований «первой философии» «…составляют начала и высшие принципы… которые … должны быть началами и принципами некоторой существующей реальности… согласно ее собственной природе» [Антология … , 1969, с. 412]. Для сравнения приведем также определения двух современных философов:

− А. Г. Дугин: «Метафизика, в наиболее полном и всеобъемлющем понимании этого слова, есть абсолютное непреходящее видение всех аспектов реальности с позиций первоначала, первопринципа» [Дугин, 1989, с. 17].

− М. К. Мамардашвили: «Я имею в виду метафизику в старом смысле, как совокупность утверждений (или теорию), учение обо всем, что носит сверхопытный, сверхфизический характер» [Мамардашвили, 1996, с. 67].

Следует иметь в виду, что, несмотря на небольшие различия, эти определения метафизики дополняют друг друга. Важнейшей особенностью метафизики является то, что она «с неизбежностью должна быть самодостаточной, поскольку это единственный вид знания, который не может быть основан ни на чем ином, кроме самого себя, уже в силу того обстоятельства, что метафизика является знанием универсальных принципов, из которых выводится все остальное, включая среди всего прочего и то, с чем имеют дело самые разные науки» [Генон, 2000, с. 112]. Это определение Рене Генона уже указывает на то, что физика и психология могут иметь общие метафизические корни, а физические и психические явления в своем происхождении, вероятно, подчиняются одним и тем же принципам. Поэтому возникает проблема конкретизации этих общих онтологических и эпистемологических аспектов психологии и КМ. С этой целью предварительно укажем на причины возникновения ТП и на некоторые философские выводы, связанные с ее становлением.

В. А. Мазилов, анализируя состояние методологии в современной психологии, выделяет четыре класса психологических проблем: 1) феноменологические, 2) теоретические, 3) методологические, 4) историко-психологические [Мазилов, 2007, с. 6]. Полностью соглашаясь с приведенной классификацией, отметим, что упущен из виду еще один, важный для психологии, класс проблем. Это проблемы, связанные с порождением психического. И действительно, ни в одной из методологий советской и постсоветской психологии не ставился вопрос о разработке проблемы порождения психического, потому что психология изначально рассматривалась как наука о *проявлениях* разных форм психической реальности в виде отдельных феноменов, процессов и состояний. Поэтому изучались лишь особенности их проявлений, изменений, развития, взаимодействия, взаимовлияния и т. д., но не ставился вопрос о том, как они *возникли*. Хотя необходимо отметить, что отдельные психологи (сейчас мы не имеем в виду А. И. Миракяна и представителей школы трансцендентальной психологии) обратили внимание на эту проблему: А. В. Карпов [Карпов, 2007], В. И. Слободчиков [Слободчиков, 2014] (о В. И. Слободчикове будет сказано ниже – в другом месте текста). Так, А. В. Карпов также указывает на важность проблемы порождения: «Естественно, – пишет он, – что наиболее сложным и главным исследовательским вопросом является проблема того, *как* именно это происходит, как порождается субъективная реальность во взаимодействии с внешней, объективной реальностью? По существу, это и есть *основной вопрос* психологии, и она пока не готова дать на него удовлетворительный ответ. Однако *сам факт* порождения и, соответственно, – существования субъективной реальности именно как своего рода «удвоенной» объективной реальности имеет место и не вызывает сомнений» [Карпов, 2007, с. 19]. Оценивая явление порождения как фундаментальный факт, А. В. Карпов отмечает, что он (этот факт), тем не менее, часто принимается просто как данность и «не учитывается в должной мере при решении тех или иных исследовательских задач» [Карпов, 2007, с. 19]. А. В. Карпов не объясняет, почему психология пока не может дать удовлетворительного ответа на вопрос о порождении субъективной реальности. Но можно предположить: поиск того, что скрывается за психическим феноменом,

обязательно приведет к возникновению следующих вопросов:

1. Какова природа реальности, приводящая к порождению психических феноменов?

2. Каким образом можно познать эту ненаблюдаемую реальность, если она полностью скрыта от нашего сознания под маской психических феноменов?

Очевидно, что, используя методы наблюдения и экспериментального исследования, на эти вопросы невозможно ответить, так как они (эти вопросы) выходят за пределы чувственного познания. Их решение возможно при помощи метафизических построений, к осуществлению которых современная психология еще не готова. Это видно из того, что в цитируемой статье А. В. Карпов, обращаясь к проблеме порождения субъективной реальности, не делает ссылок на более ранние исследования А. И. Миракяна [Миракян, 1999; Миракян, 2004] и его последователей [А. И. Миракян и современная … , 2010; Принципы … , 1992; Психология восприятия … , 2020], в которых раскрывается содержание методологии изучения проблемы порождения психических феноменов и исследуются принципы порождающего процесса. Таким образом, в психологии была поставлена проблема разграничения психического явления и порождающей его реальности, которую и предстояло исследовать. Однако более общая задача состояла в прямо противоположном, а именно в том, чтобы создать концепцию, способную дать понимание порождающей реальности как начала или истока становления психического феномена, то есть в их синтезе, единстве. Такую возможность пока что имеет только традиционная метафизика – философское знание о том, что может быть за пределами как физики, так и психологии, в каждой из которых существует проблема исследования отношений между порождающим и порожденным. И кроме того, именно с этой глубинно-удаленной философской позиции можно обнаружить то общее, что объединяет психологию и физику.

Интересно отметить, что приведенные выше рассуждения о необходимости привлечения метафизики для изучения психического применимы и к физике.

Похожие мысли излагал Пьер Дюгем, известный французский физик и философ, еще в начале прошлого столетия (1906 год). Свою книгу «Физическая теория: ее цель и строение» автор начинает с определения понятия «объяснение физического явления», которое формулирует следующим образом: «…объяснить (explicare) значит обнажать *реальность* от ее *явлений,* что обволакивают ее каким-то флером, чтобы видеть эту реальность обнаженной и лицом к лицу» [Дюгем, 2007, с. 9]. Анализ цели физической теории с такой точки зрения приводит ученого к выводу, что «если физические теории имеют предметом своим объяснение экспериментальных законов, то теоретическая физика не автономна, а она подчинена метафизике» [Дюгем, 2007, с. 12-13]. Более того, в той же работе П. Дюгем убедительно показывает, что содержание объяснения одного и того же физического явления меняется в зависимости от выбранной исследователем определенной метафизической системы, лежащей в основании данного объяснения [Дюгем, 2007, с. 13-17]. Однако относительный характер этого факта приводит П. Дюгема к выводу, что «ни одна метафизическая система недостаточна как основа физической теории», формулировкой которой автор озаглавил один из разделов цитируемой книги.

В антиметафизической современной психологии «дорога в метафизику» была открыта А. И. Миракяном после того, как он показал ограниченность существующих в то время (последняя четверть прошлого столетия) методологий в решении вопроса об исследовании принципов психического отражения – ощущений, непосредственно-чувственного восприятия. Философско-исторический анализ исходных теоретических и экспериментальных предпосылок изучения психического отражения позволил А. И. Миракяну выявить общую для них причину, ограничивающую их возможности изучения общих, универсальных принципов полимодального и полифункционального психического отражения [Миракян, 1990]. Для всех этих исследователей (философов, психологов, психофизиологов и кибернетиков) оставалось незамеченным то, что при теоретико-экспериментальном исследовании закономерностей психического отражения они исходили из результатов уже свершившегося акта отражения. Но, как показал анализ исторического опыта изучения процессов отражения, проведенный А. И. Миракяном, реконструкция закономерностей порождающего процесса восприятия из полученных результатов невозможна, потому что, как известно, «в продукте деятельность процесса угасает» [Гегель, 1972, с. 180], совершенно меняя форму своего существования.

При таком подходе (реконструкции) не могли быть выявлены и изучены принципы процесса, которые обеспечили бы полифункциональность, гибкость, вариативность, одним словом, всю полноту естественного процесса восприятия, необходимые и реализуемые человеком и животными для обеспечения эффективного функционирова-

ния в изменяющихся условиях окружающей среды. А вместо этого изучались процессы и закономерности, относящиеся лишь к заранее выбранному в качестве предмета исследования феномену или отношениям между феноменами, что было необходимо, в первую очередь, для решения практических задач. И если для остальных наук, и классической экспериментальной физики в том числе, опора на продукты психического отражения была оправдывающим себя условием изучения закономерностей явлений природы, то для изучения самого процесса отражения как процесса, порождающего психические феномены восприятия, такой подход (физикальный, продуктный) является неправомерным и методологически ошибочным.

Однако методология – это следствие существующей в психологии парадигмы, то есть видения картины мира или способа мышления, основанного на общепринятых в данное время и в данном сообществе ученых постулатах об устройстве мира, являющихся фундаментом для дальнейших научных теоретических и экспериментальных исследований. Поэтому вполне закономерно, что предложенные в новой парадигме А. И. Миракяном афизикальные (не опирающиеся непосредственно на феномены восприятия, на данные эмпирического опыта) принципы процесса отражения относятся к своеобразной, может быть, непривычной картине мира (об этом подробнее будет сказано ниже). Важно отметить и то, что до исследований А. И. Миракяна ни один академический психолог на Западе или в России не начинал построение своей концепции с описания онтологических особенностей устройства мира, в котором эволюция могла бы привести к возникновению психического, именно потому, что это уже само по себе является метафизической задачей. А решение подобных задач изначально исключалось из круга исследований психологов, так как известно, что психология стала самостоятельной наукой, подражая классической физике (Вебер, Фехнер, Гельмгольц, Вундт), на почве философии позитивизма, отрицающего всякую метафизику. Поэтому указанная выше ограниченность продуктного подхода, вектор исследований которого начинается с наблюдаемых феноменов, поставила А. И. Миракяна перед необходимостью изменить его (направление вектора) на противоположный, то есть – от ненаблюдаемых причин (возможностей, потенций, предрасположенностей, предпосылок, принципов) порождения к психическим феноменам и их разнообразию, что и является областью исследований трансцендентальной психологии. Но преодоление этого пути определяет необходимость решения онтологических (в аристотелевском понимании) проблем, то есть к созданию метафизических построений. Следовательно, изучение «до-продуктных» (трансцендентальных) принципов порождения непосредственно связано с использованием метафизического способа мышления, осуществленного А. И. Миракяном в имплицитной форме, содержание которого в дальнейшем было раскрыто в наших исследованиях [Нагдян, 2017; Нагдян, 2018].

Таким образом, подход, предложенный А. И. Миракяном для решения трансцендентальной проблемы, по сути, противоположен физикальному, используемому в естественных науках, относительно которых исследования, проведенные в рамках гносеологического соотношения «объект-субъект», не приводят к противоречиям. Вышесказанное, однако, требует более детального анализа предпосылок применения трансцендентального (метафизического) образа мышления.

Трансцендентальное рассмотрение явлений психики и сознания, по А. И. Миракяну, «заключается в том, что по возможности максимально исключается эмпирический способ мышления… и таким образом осуществляется выход за пределы данностей мышления и сознания [Миракян, 1981; цит. по: Нагдян, 2018, с. 345]. Такая трактовка трансцендентального позволяла А. И. Миракяну, во-первых, провести сравнительный анализ своего (афизикального) образа мышления с образом мышления Р. Декарта, который также отрицал эмпиризм как методологическую основу поиска закономерностей мышления и познания, и во-вторых, раскрыть содержание афизики (беспродуктного подхода) в контексте ТП.

А. И. Миракян, в частности, указывает, что для Декарта понимание каких-либо вещей или их свойств является эмпирическим тогда, когда берется одно и определяется через отношение к другому. Однако, согласно Декарту, это неправильный образ мышления, «так как в данном случае суть или свойство вещи определяется не через саму вещь, а через отношение» [цит. по: Нагдян, 2018, с. 346]. В качестве одной из таких вещей, сущность которой определяется через саму себя, у Декарта выступает «идея», присутствующая в первой части его знаменитого выражения: «Я мыслю...». «Идея» у Декарта берется как осознаваемый акт мышления, но так как «идея» не может быть дана эмпирически, он предпочитает говорить о «врожденных идеях» и, таким образом, выходит за пределы эмпирического мышления в область доопытных или трансцендентальных (метафизи-

ческих) понятий. В связи с этим Миракян задается вопросом: относительно чего осуществляется этот выход в афизике, то есть в ТП? Ответ лежит прямо на поверхности: «Как во времена Декарта эмпирический опыт отрицался относительно физики Ньютона (при объяснении физических явлений по П. Дюгему. – Р. Н.), так же и сейчас нужно отрицать физикальный (эмпирический) способ мышления относительно психических явлений» [цит. по: Нагдян, 2018, с. 348], что и является для А. И. Миракяна сутью афизики. То есть афизика, или ТП, «отрицает возможность изучения психических явлений через продукты уже законченных процессов отражения, через данность сознания» [цит. по: Нагдян, 2018, с. 349]. Кроме того, автор указывает на важный для понимания сущности продуктного подхода аспект, а именно на то, что идея у Декарта – это все же эмпирический продукт мышления, следовательно, он тоже опирается на эмпирию через данность этой идеи сознанию, через осознание идеи вещи [цит. по: Нагдян, 2018, с. 349]. Поэтому А. И. Миракян приходит к выводу: «Если Декарт был трансценденталистом, то мы должны быть еще более трансценденталистами, так как, изучая психические явления, мы должны быть еще более строгими в своих исходных основаниях и исключать данность не только физического, но и психического в уже отраженной форме, в форме образа, понятия, идеи и т. п. Разве это не есть трансцендентальный подход к рассмотрению психики?» [цит. по: Нагдян, 2018, с. 349].

Однако возникает вопрос: чем же заменить «идею» Декарта для объяснения процесса психического отражения? Как можно объяснить возможность психического отражения? И пожалуй, самый главный вопрос: «Откуда мы берем эти закономерности? Разве другие психологи не искали закономерности отражения? Чем же мы отличаемся от них?» [цит. по: Нагдян, 2018, с. 350]. Кстати, вопрос о том, «откуда мы берем закономерности», был загадкой и для Декарта: как могут возникнуть идеи, если у меня ничего (эмпирического) нет? Как известно, в качестве исходных оснований для решения этой «загадки всех загадок» Декарт оставил «врожденные идеи» или «свет ума». Но этот способ решения, несмотря на свою трансцендентность, оказался неверным, потому что исключал вопрос *возникновения* самой идеи как продукта мыслительного процесса, данного сознанию в готовом, завершенном виде. Поэтому приведенный сравнительный анализ способов мышления Декарта и Миракяна поучителен тем, что даже в случае применения трансцендентального образа мышления трудно избавиться от продуктных оснований анализа. То есть, пользуясь терминологией И. Канта, можно сказать, что применение относящихся к действительности *априорных знаний* при исследовании принципов порождающего процесса восприятия опять приведет к продуктному подходу со свойственными ему ограничениями. Следовательно, с позиций трансцендентальной психологии трансцендентализм Декарта можно считать непоследовательным и незавершенным.

Дальнейший ход рассуждений А. И. Миракяна таков: поскольку само отражение является процессом, который материален по своей природе (как продукт эволюционного развития материи), то закономерности порождения следует искать *не в субъекте, не в его мышлении*, как это делает традиционная психология, а в материи, в фундаментальных данных о пространственно-временных свойствах материального мира, в общеприродных принципах, лежащих в основе порождения «иного» (другого), и психического отражения в том числе [цит. по: Нагдян, 2018, с. 351], что, в частности, было показано нами на примере принципа симметрии [Нагдян, 2005; Нагдян, 2019]. «В данном контексте, – обобщает Миракян, – мы рассматриваем психическое как трансцендентное, а за основу берем материю, ее развитие…» [цит. по: Нагдян, 2018, с. 351], что позволяет говорить о трансцендентальном материализме. То есть это «философско-методологически-трансцендентальный материализм, а для изучения психики – трансцендентальная психология» [цит. по: Нагдян, 2018, с. 352]. И далее А. И. Миракян для сравнения напоминает, что все материалисты рассматривали психику как результат воздействия на органы чувств. Но это гносеологический подход (вспомним хорошо известное выражение: «субъективный образ объективного мира»), в котором объект и субъект уже разделены и являются продуктами психического отражения. А, как уже было указано выше, ни теоретические, ни экспериментальные исследования, проведенные в рамках соотношения «объект – субъект», не могут привести к выявлению онтологических принципов порождения психических явлений. Таким образом, ТП решает вопрос того, как возникает образ предмета, когда он воспринимается впервые, если не было опыта его восприятия, не было идеи этого предмета. В то же время А. И. Миракян, совершенно справедливо, принимает мысль о том, что полностью освободиться от продуктного подхода, от данностей человеческого мышления и сознания невозможно, «поскольку должен сохраниться тот минимум познания, на который мы опираемся, своеобразный

философский “минимум познания”, с точки зрения которого мы и рассматриваем процесс порождения психического (идеального)» [цит. по: Нагдян, 2018, с. 351].

Из приведенного выше анализа становится ясно, что беспродуктный афизикальный подход А. И. Миракяна наполняется новым философским содержанием – трансцендентализмом, что обусловлено отрицанием возможности применения эмпирических данных при поиске принципов порождения психических феноменов и переходом в другую, метафизическую, область исследования более глубокой ненаблюдаемой реальности.

Характеризуя общие черты этой реальности, А. И. Миракян пишет: «По отношению к еще не свершившемуся акту отражения (еще не реализованной возможности отражения) принимаемое нами бесконечное многообразие материальных форм материи предстает в нерасчлененном, однородном виде, как некоторая гомогенность или глобальность. Понятие глобальности здесь вводится для того, чтобы дать представление о неотраженности и указать на ограниченность возможностей отражения в отношении того, что отражается. *Объекты и их свойства как психические формы по логике процесса отражения как формопорождения еще только должны становиться, образоваться, то есть порождаться в процессе отражения* (выделено нами. – Р. Н.), который можно трактовать как процесс упорядочивания глобальности, направленный в целом на самосохранение формы и адекватности функционирования живой системы в окружающей среде» [Миракян, 1992, с. 39-40]. Из приведенной цитаты можно сделать несколько важных выводов, влияющих на наши представления о мире. Во-первых, в реальности, относящейся к области «еще нереализованной возможности отражения», то есть в реальности, существующей до отражения, нет объектов с их свойствами, а есть материальные формы, составляющие нерасчлененную глобальность; то есть об объектах и их свойствах не имеет смысла говорить до завершения процесса отражения. Во-вторых, объекты и их свойства появляются как продукты процесса формопорождения, то есть уже как психические явления, показывая этим, что реальность, воспринимаемая человеком, есть не что иное, как порожденные им же самим образы, ощущения, представления и т. д. В-третьих, заметим, что речь идет не об отражении, а о формопорождении, чем подчеркивается мысль о порождении нового иного, не имеющего сходства (аналога, копии, подобия и, тем более, тождества) с «отражаемым», тем самым снимая вопрос об адекватности психического отражения действительности.

Таким образом, основателем ТП эксплицитно описываются две совершенно разные реальности: ненаблюдаемая реальность, в которой существуют условия, предпосылки и возможности осуществления процесса психического отражения и порождения «иного» – психических феноменов, и наблюдаемая реальность как данность нашего сознания, выраженная совокупностью полимодальных психических феноменов. Эти реальности автор характеризует, соответственно, как «реальность отсутствующего» и «реальность присутствующего». Следовательно, из сказанного выше следует, что в ТП речь идет о полионтичной картине мира с двумя трансцендентными друг относительно друга реальностями, которые в понятиях метафизики Аристотеля обозначены как «бытие в возможности» и «бытие в действительности», введенные в тезаурус ТП В. И. Пановым (Панов В. И. Непосредственно-чувственный уровень восприятия движения и стабильности объектов : дис. … д-ра психол. наук. Москва, 1996). В этом контексте предмет ТП – теоретический поиск и анализ принципов, «способных» осуществить переход из метафизической реальности «бытия в возможности» в феноменологическую реальность «бытия в действительности», то есть то, что можно назвать онтологией процесса порождения психических феноменов восприятия. Поэтому психологию можно представить как состоящую из двух частей. Первую, глубинную, часть А. И. Миракян обозначил как «наука психики» (по аналогии с гегелевской «наукой логики»), и она должна была заниматься изучением принципов и закономерностей процесса порождения психических феноменов – метафизическая часть познания психического. Другая часть психологического знания – «наука о психике» или собственно «психология» – занимается изучением принципов и закономерностей изменений, преобразований, развития и образования отношений между непосредственно доступными наблюдению и эмпирическому исследованию психическими феноменами.

Приведенная выше структура психологического знания очень созвучна с рассуждениями В. И. Слободчикова: «Лет 20 тому назад, – пишет автор, – я предложил свое различение, по крайней мере, двух систем психологического знания – “психология психики” и “психолохия человека”. Первая, как я уже говорил, – это наука о естественном, органическом процессе в живой природе, но главное – это наука о процессе становления той или иной психической формы. Вторая – это наука об уже ставших, случившихся, уже присутствующих психических формах в нашем сознании и “живущих по своим законам”.

И потому эта наука – наука психологии – оформилась и существует как феноменология, как логос о феноменах психического» [Слободчиков, 2014, с. 224]. Однако еще раз отметим, что традиционная психология для выявления универсальных принципов порождения и функционирования психического исходит из уже ставшей (по терминологии В. И. Слободчикова) феноменологии, что неизбежно приводит к ограничениям продуктного подхода.

«Наука психики» изначально строится теоретически. Это видно и на примере трансцендентальной психологии восприятия: интуитивно выбранные гипотетические метафизические постулаты служили платформой для создания теории, которая давала возможность опосредованной экспериментальной проверки ее положений и, следовательно, исходных метафизических постулатов.

Теперь перейдем к анализу общих моментов в ТП и КМ.

Одной из особенностей науки является то, что она имеет дело с наблюдаемой реальностью, объекты которой поддаются измерению, вычислению и экспериментированию. Это было свойственно как классической ньютоновской физике, так и всей психологии, развивающейся в объектно-субъектной парадигме. Положение в обеих науках изменилось при переходе к исследованию ненаблюдаемых реальностей. В физике это случилось раньше, чем в психологии, – в начале XX в., когда зарождалась квантовая механика (Планк, Эйнштейн, Бор, Гейзенберг и др.), а в психологии – в 80-е гг. прошлого столетия при основании А. И. Миракяном ТП. Возникший в обеих науках парадигмальный кризис имел несколько особенностей. Во-первых, язык классической науки, как в физике, так и в психологии, оказался совершенно непригодным для описания закономерностей более глубокой реальности. Во-вторых, преодоление языкового барьера требовало обладания новым способом мышления, обозначенного нами как трансцендентальный идеал рациональности [Нагдян, 2018; Нагдян, 2020], дополняющий классификацию типов научной рациональности В. С. Степина [Степин, 2009].

Выдающийся физик В. Гейзенберг, один из создателей КМ, писал: «Копенгагенская интерпретация квантовой теории начинается с парадокса. Она исходит, с одной стороны, из положения, что мы должны описывать эксперимент в понятиях классической физики, а с другой – из признания, что эти понятия не точно соответствуют природе (свойствам элементарных частиц. – Р. Н.). Противоречивость этих исходных положений обусловливает статистический характер квантовой теории» [Гейзейберг, 1963, с. 35].

То же самое выявил А. И. Миракян в психологии, ведь «продуктный» подход, о чем уже было сказано выше, и побуждает находиться и рассуждать в системе понятий классической психологии, что делает невозможным изучение принципов и закономерностей порождения психического отражения. Поиски выхода из тупика, создаваемого продуктным подходом традиционной психологии, привели А. И. Миракяна к следующей мысли: «В качестве исходных надо брать такие данности (понятия, принципы, закономерности и т. д.), которые индифферентны, независимы относительно реальности психического отражения и связаны с природными закономерностями возможности порождения психики как явления, возникшего на определенной ступени развития материи. Это позволяет нам ставить проблему психического отражения как *проблему возможности порождения явления психического отражения и изучать принципы, закономерности, лежащие в основе его процессов, когда исходные данности можно брать не из области исходной психической реальности»* [Миракян, 1992, с. 35]. Уточним в несколько иной форме: реальность, противостоящая или трансцендентная «исходной психической реальности», есть реальность, в которой существуют «*возможности* порождения явлений психического отражения», а язык описания исходной психической реальности должен принципиально отличаться от языка реальности «бытия в возможности».

Что касается аналогичной ситуации в КМ, то В. Гейзенберг не находит выхода из сложившейся ситуации по той причине, что для него «…понятия классической физики… образуют важнейшую составную часть языка, являющегося предпосылкой всего естествознания…». И далее: «Для описания эксперимента мы фактически используем или должны использовать классические понятия. Иначе мы не поймем друг друга» [Гейзенберг, 1963, с. 35]. О неадекватности привычного для физиков языка, возникающей при описании квантовых явлений, говорил и Н. Бор. В своих воспоминаниях В. Гейзенберг пишет: «Бор подчеркивал снова и снова, что человеческий язык явно недостаточен для описания внутриатомных процессов, коль скоро речь идет об области опыта, совершенно лишенной непосредственной наглядности» [Гейзенберг, 1987, с. 40]. Эти сложности, связанные с применением языка классической физики для описания квантовой реальности, естественным образом привели исследователей к компромиссным решениям: жертвуя принципом де-

терминизма, они перешли к поиску и выявлению фундаментальных вероятностных закономерностей и средств описания квантовой реальности, таких как волновая функция и волновое уравнение Шредингера, соотношение неопределенностей Гейзенберга, принцип дополнительности Бора и т. д.

Напомним, что с такими же трудностями в преодолении инерции обыденного языка или языка классической психологии столкнулись и А. И. Миракян, и его последователи при создании ТП, когда было необходимо составить представление о ненаблюдаемой безобъектной реальности «бытия в возможности». На это указывает характер дискуссий и обсуждений проблем психического отражения (А. И. Миракян проводил их в руководимой им лаборатории с психологами и философами), которые воспроизведены в виде документальных стенограмм в его книгах «Контуры трансцендентальной психологии» [Миракян, 1999; Миракян, 2004] (см. также: [Трансцендентальная психология … , 2019а; Трансцендентальная психология … , 2019б]). Из этих стенограмм видно, с каким трудом психологи (или философы) усваивали логику нового образа мышления. Глубинная причина подобного «парадигмального» ограничения мышления состоит в том, что для своего самосохранения человек должен обладать способностью эффективного функционирования в окружающей среде. Необходимым условием этого является порождение психикой образов предметного мира и, тем самым, выделение объектов среды и отношений между ними. Поэтому логика языка и мышления человека формировалась на основе закономерностей упорядочивания выделенных из среды объектов, данных сознанию в форме соответствующих им порожденных образов и понятий. Следовательно, понятия и логика классической физики и традиционной (академической) психологии одинаково соответствуют особенностям наблюдаемых и осознаваемых объектов внешнего (и внутреннего) мира человека. Это и определяет ограничивающий характер продуктного подхода при исследовании глубинных и ненаблюдаемых *пред*-физических и *пред*-психических со-бытий реальности. Поэтому В. Д. Захаров совершенно прав, отмечая, что «ненаблюдаемая онтология основана на отрицании предметного знания, то есть для нее нет индивидуальных объектов познания: она есть одна нерасчлененная сущность. Этими двумя свойствами – цельность и непознаваемость (предметным знанием) – обладает развиваемая сейчас квантовая онтология, называемая *онтологией возможностей»* [Захаров, 2017, с. 63]. Слова Захарова, относящиеся к КМ, в полной мере применимы и к ТП, так как и она основана на онтологии возможностей, отрицающей предметное (продуктное) знание о реальности наблюдаемого действительного.

Об особенностях языка описания квантовой реальности В. Гейзенберг пишет: «…Всякое высказывание о том, что на самом деле происходит или произошло, является высказыванием, использующим понятия классической физики. Оно по самой своей природе вследствие законов термодинамики и соотношения неопределенностей оказывается неполным в отношении тех деталей атомных процессов, о которых в данном случае идет речь. Требование, что следует описывать и то, что в квантово-механическом процессе происходит в промежутке между двумя следующими друг за другом наблюдениями, является contradictio in adjecto (противоречие в определении. – *Р. Н.*), так как слово “описывать” имеет отношение только к применению классических понятий, тогда как эти понятия не могут быть применены в промежутках между двумя наблюдениями. Они могут применяться только в момент наблюдения» [Гейзейберг, 1963, с. 116]. То есть В. Гейзенберг утверждает, что понятия, которыми описываются результаты наблюдения, не могут быть использованы для описания того, что есть и что происходит с квантовыми частицами до их наблюдения. Этим одновременно затрагиваются другие важные вопросы: что собой представляют элементарные «частицы» «сами по себе» и можно ли сказать что-либо определенное о свойствах квантовой «частицы» до наблюдения? Оказывается, что нет – невозможно. В качестве доказательства В. Гейзенберг предлагает провести мысленный эксперимент. Приведем его полностью: «Возвращаясь снова к низшему уровню языка, к высказываниям об объектах и тем самым к квантовой логике, поясним характерное отличие этой логики от обычной следующим примером: представим себе атом, движущийся в закрытом ящике, разделенном перегородкой пополам. Пусть в перегородке имеется очень маленькая дырка и атом временами может пролетать через нее. По классической логике атом может находиться либо в левой, либо в правой половине ящика. Третьей возможности не существует: tertium non datur. В квантовой теории, если мы вообще хотим продолжать пользоваться словами «атом» и «ящик», необходимо допустить и иные возможности, странным образом являющие собой смешение первых двух возможностей. Это требуется для объяснения результатов определенных опытов. Допустим, мы наблюдаем свет, рассеянный ато-

мом, и проводим три испытания. В первом опыте атом заключен в левой половине ящика (дырка в перегородке закрыта) и мы измеряем распределение интенсивности рассеянного света. Во втором опыте атом заключен в правой половине ящика и снова изучается рассеянный им свет. В третьем опыте мы опять-таки исследуем распределение интенсивности рассеянного света при условии, что атом может свободно перемещаться из одной половины ящика в другую и обратно. И вот, если бы атом находился всегда либо в левой, либо в правой половине ящика, распределение интенсивности в третьем опыте необходимо складывалось бы из наложения соответствующих распределений первого и второго опытов, а общая картина определялась бы только временем, которое атом проводит в одной из половин. Эксперименты, однако, показывают, что это, вообще говоря, неверно. Реальное распределение интенсивности, как правило, оказывается иным в силу так называемой интерференции вероятностей, играющей важную роль в квантовой теории… В разобранном только что третьем случае налицо ситуация, характеризующаяся тем типом высказываний, который был назван дополнительным по отношению к типу альтернативных высказываний» [Гейзенберг, 1987, с. 221].

Следовательно, в ситуации, когда частица находится в состоянии такой суперпозиции, мы сталкиваемся фактически с нарушением логического принципа tertium non datur. В новой квантовой логике «вместо этой аксиомы выдвигается, согласно Вейцзеккеру, следующий постулат: в случае простой альтернативы отмеченного типа высказыванию приписывается определенная истинность, которую можно охарактеризовать двумя комплексными числами. Здесь, разумеется, неуместно входить в детали; отметим лишь, что эти числа позволяют образовать третье, именуемое значением истинности; оно равно 1, если высказывание верно, и 0, если оно ложно. Допустимы, однако, и промежуточные значения, например значение 1/2, когда высказывание с равной вероятностью может оказаться как истинным, так и ложным. Существуют, следовательно, промежуточные ситуации, для которых остается неопределенным, ложно или истинно высказывание» [Гейзенберг, 1987, с. 219]. И здесь нам важно отметить, что для Гейзенберга слова «остается неопределенным» ни в коем случае нельзя понимать просто в смысле незнания истинного положения дел. Высказывание с промежуточным значением истинности нельзя, стало быть, истолковывать так, что-де «в действительности» истинно либо одно, либо другое альтернативное высказывание, и неизвестно лишь, какое из них считать таковым. Высказывание с промежуточным значением истинности скорее уж вовсе не поддается выражению на обыденном языке. Вейцзеккер называет такое высказывание дополнительным по отношению к простым альтернативным высказываниям» [Гейзенберг, 1987, с. 219]. Этим примером В. Гейзенберг показывает не только то, что понятия классической физики теряют свой смысл при описании явлений квантовой реальности, то есть того, что они представляют «сами по себе», но и то, что объяснение квантовых явлений не подчиняется аксиомам классической (формальной) или аристотелевской логики. А это приводит, согласно Гейзейбергу, к тому, что «модифицирование логики квантовой теории неизбежно влечет за собой модификацию онтологии» [Гейзенберг, 1987, с. 221].

Из вышесказанного следует, что, несмотря на принципиальное различие объектов исследования (материя и психика), А. И. Миракян в точности повторяет ход рассуждений и философские выводы В. Гейзенберга. Ведь и в ТП было показано, что при исследовании психического отражения в качестве исходных надо брать такие понятия, которые индифферентны, независимы относительно реальности продуктов психического отражения и связаны с природными закономерностями *возможности* порождения психических феноменов. При этом, если феномены психического отражения относятся к той онтологии, в пределах которой развивалась традиционная психология, то *возможности* порождения этих же феноменов относятся уже к другой реальности с другой онтологией, которую невозможно описать понятиями и категориями современной теоретической психологии. Одновременно заметим, что понятие «возможность» оказалось ключевым и для теоретиков квантовой физики. Раскрывая сущность новой онтологии, идея которой с необходимостью возникает из анализа мысленного эксперимента В. Гейзенберга (аналог парадокса «кота Шредингера»), автор пишет: «Ведь всякому высказыванию, которое оставляет неопределенным, в правой или в левой половине ящика находится атом, соответствует в природе некая ситуация, не отождествимая ни с той, когда атом находится в левой половине, ни с той, когда атом находится в правой половине ящика. Такие… состояния Вейцзеккер назвал сосуществующими состояниями, указывая тем самым, что оба альтернативных состояния присутствуют в них в качестве возможностей. Понятие состояния могло бы стать первой дефиницией в системе квантово-теоретической онтологии. Мы сразу же замечаем, что подобное использование слова “состояние”, тем более выражения

“сосуществующие состояния”, столь радикально отличается от принятого в языке материалистической онтологии, что позволительно усомниться в целесообразности используемой здесь терминологии. С другой стороны, если мы понимаем, что слово “состояние” означает скорее возможность, чем действительность, и что его можно просто заменить словом “возможность”, получается вполне приемлемое понятие “сосуществующие возможности” – ведь одна возможность может пересекаться с другой или включить ее в себя.

Отсюда видно, что понятие возможности, игравшее столь существенную роль в философии Аристотеля, в современной физике вновь выдвинулось на центральное место» [Гейзенберг, 1987, с. 222]. Центральным это понятие стало и для трансцендентальной психологии. Следовательно, эта наука не о психических феноменах и даже не о самой психике, а о *возможности* порождения феноменов или, в более общем случае, – психики. Интересно отметить, и это вызывает удивление, что об отношении *возможности* к становлению субъективной реальности писал и В. Гейзенберг: «Понятие “возможность” довольно-таки удачно занимает промежуточное положение между понятием объективной материальной реальности, с одной стороны, и понятием духовной, а потому субъективной реальности – с другой» [Гейзейберг, 1987, с. 222]. Именно эта идея стала методологическим принципом и предметом исследований ТП, но надо признать, что к этой идее А. И. Миракян пришел вполне самостоятельно, после долгих лет размышлений над проблемами психического отражения, в итоге приведших его к созданию методологии и теории ТП.

Библиографический список

1. «А. И. Миракян и современная психология восприятия» : сборник материалов научной конференции. Москва : УРАО «Психологический институт»; Обнинск СГ – СОЦИАН, 2010. 580 с.

2. Антология мировой философии : в 4 т. Т 1. Ч 1. Москва : Мысль, 1969. 576 с.

3. Аристотель. Об истолковании // Сочинения : в 4 т. Москва : Наука, 1978. Т. 2. С. 112.

4. Владимиров Ю. С. Между физикой и метафизикой. Кн. 1. Москва : Книжный дом «Либероком», 2009. 380 с.

5. Гегель Г. Наука логики : в3-х т. Т. 3. Москва : Мысль, 1972. 371 с.

6. Гейзенберг В. Физика и философия. Москва : Наука, 1963. 286 с.

7. Гейзенберг В. Шаги за горизонт. Москва : Прогресс, 1987. 368 с.

8. Генон Рене. Метафизика и философия // Очерки о традиции и метафизике. Москва : АЗБУКА, 2000. 320 с.

9. Дугин А. Г. Пути Абсолюта // Абсолютная Родина. Москва : Арктогея-центр, 1989. С. 5-161.

10. Дюгем П. Физическая теория. Ее цель и строение / Пер. с фр. ; предисл. Э. Маха. Изд. 2-е, стереотипное. Москва : КомКнига, 2007. 328 с.

11. Захаров В. Д. От философии физики к идее Бога. Москва : Изд-во ЛКИ, 2010. 240 с.

12. Захаров В. Д. Проблема реальности в квантовой механике: философский и религиозный подходы // Метафизика (научный журнал). 2017. № 1 (23). С. 53-73.

13. Карпов А. В. Метасистемный подход к исследованию системомогенетических закономерностей : материалы III Всероссийской научно-практической конференции «Системогенез учебной и профессиональной деятельности». Ярославль : Канцлер, 2007. 312 с.

14. Мазилов А. В. Методология психологии. Ярославль : МАПН, 2007. 344 с.

15. Мамардашвили М. К. Необходимость себя. Введение в философию. Москва : Лабиринт, 1996. 432 с.

16. Менский М. Б. Сознание и квантовая механика. Фрязино : Век-2, 2005. 320 с.

17. Миракян А. И. Обсуждение идеи концепции трансцендентальной психологии (1981) // Р. М. Нагдян. Методология трансцендентальной психологии. Ереван : Издательский дом Лусабац, 2018. С. 344-362.

18. Миракян А. И. Психология пространственного восприятия. Ереван : Айастан, 1990. 206 с.

19. Миракян А. И. Афизикальные принципы психического отражения и их моделирование // Принципы порождающего процесса восприятия : коллективная монография / под ред. А. И. Миракяна. Москва : Изд-во ПИ РАО, 1992. С. 9-46.

20. Миракян А. И. Контуры трансцендентальной психологии. Книга 1. Москва : ИП РАН, 1999. 208 с.

21. Миракян А. И. Контуры трансцендентальной психологии. Книга 2. Москва : ИП РАН, 2004. 405 с.

22. Нагдян Р. М. Принцип симметрии в психологии. Ереван : Зангак-97, 2005. 116 с.

23. Нагдян Р. М. Некоторые проблемы современной физики в контексте афизикального подхода А. И. Миракяна // А. И. Миракян и современная психология восприятия : сборник материалов научной конференции. Москва : УРАО «Психологический институт»; Обнинск СГ – СОЦИАН, 2010. С. 368-383.

24. Нагдян Р. М. Загадка психики: трансцендентальная психология и метафизика. Ереван : Издательский дом «Лусабац», 2017. 424 с.

25. Нагдян Р. М. Методология трансцендентальной психологии. Ереван : Издательский дом «Лусабац», 2018. 424 с.

26. Нагдян Р. М. Принцип симметрии в психологии и образовании. Ереван : Издательский дом «Лусабац», 2019. 268 с.

27. Нагдян Р. М. Психология восприятия в контексте типологии научной рациональности // Психология восприятия: трансцендентальный вектор разви-

тия : коллективная монография / под ред. Г. В. Шуковой. Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2020. С. 67-112.

28. Пальчик М. Квантовая модель эволюции личности. Новосибирск : Новосибирское книжное издательство, 2007. 368 с.

29. Петренко В. Ф. Человек в предметном и ментальном мире. Существует ли «объективная действительность»? Неоконченный спор Бора с Эйнштейном / В. Ф. Петренко, А. П. Супрун // Известия Иркутского гос. университета. Серия «Психология». 2013. Т. 2.№ 2. С. 62-82.

30. Петренко В. Ф. Классическая и квантовая физика на языке сознания и бессознательного – постнеклассическая рациональность / В. Ф. Петренко, А. П. Супрун // Вопросы философии. 2014. № 9. С. 76-90.

31. Петренко В. Ф. Методологические пересечения психосемантики сознания и квантовой физики / В. Ф. Петренко, А. П. Супрун. 2-е издание. Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2017. 380 с.

32. Принципы порождающего процесса восприятия : коллективная монография / под ред. А. И. Миракяна. Москва : Изд-во ПИ РАО, 1992. 223 с.

33. Прыгин Г. С. Неклассическая психология: психология субъектной реальности. Набережные Челны : Изд-во НГПУ, 2018. 268 с.

34. Психология восприятия: трансцендентальный вектор развития : коллективная монография / под ред. Г. В. Шуковой. Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2020. 384 с.

35. Севальников А. Ю. Интерпретации квантовой механики: в поисках новой онтологии. Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 192 с.

36. Севальников А. Ю. Традиционная метафизика и квантовая механика // Метафизика (научный журнал). 2017. № 1 (23). С. 33-52.

37. Слободчиков В. И. Антропологический статус современного психологического знания // Известия Саратовского университета. Серия «Антропология образования. Психология развития». 2014. Т. 3. Вып. 3 (11). С. 224-228.

38. Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура : коллективная монография / под ред. Л. П. Киященко, В. С. Степина. Санкт-Петербург : Міръ, 2009. С. 249-295.

39. Супрун А. П. Метапсихология: Релятивистская психология. Квантовая психология. Психология креативности / А. П. Супрун, Н. Г. Янова, К. А. Носов. Москва : Ленанд, 2018. 512 с.

40. Трансцендентальная психология. Хрестоматия : в 3-х т. Т. 1 / ред.-составитель Р. М. Нагдян. Ереван : Издательский дом «Лусабац», 2019а. 424 с.

41. Трансцендентальная психология. Хрестоматия : в 3-х т. Т. 3 / ред.-составитель Р. М. Нагдян. Ереван : Издательский дом «Лусабац», 2019б. 424 с.

42. Юнг К. Г. Психология и алхимия. Москва ; Киев : АСТ-ЛСТД. 437 с.

43. Lenk H. Interpretation und Reakitat. Fr. am Main. 1995.

Reference list

1. «A. I. Mirakjan i sovremennaja psihologija vosprijatija» = «A. I. Mirakyan and the modern psychology of perception» : sbornik materialov nauchnoj konferencii. Moskva : URAO «Psihologicheskij institut»; Obninsk SG – SOCIAN, 2010. 580 s.

2. Antologija mirovoj filosofii = Anthology of world pilosophy : v 4 t. T 1. Ch. 1. Moskva : Mysl', 1969. 576 s.

3. Aristotel'. Ob istolkovanii = On interpretation // Sochinenija : v 4 t. Moskva : Nauka, 1978. T. 2. S. 112.

4. Vladimirov Ju. S. Mezhdu fizikoj i metafizikoj = Between physics and metaphysics. Kn. 1. Moskva : Knizhnyj dom «Librokom», 2009. 380 s.

5. Gegel' G. Nauka logiki = Science of logic : v 3-h t. T. 3. Moskva : Mysl', 1972. 371 s.

6. Gejzenberg V. Fizika i filosofija = Physics and philosophy. Moskva : Nauka, 1963. 286 s.

7. Gejzenberg V. Shagi za gorizont = Steps beyond the horizon. Moskva : Progress, 1987. 368 s.

8. Genon Rene. Metafizika i filosofija = Metaphysics and philosophy // Ocherki o tradicii i metafizike. Moskva : AZBUKA, 2000. 320 s.

9. Dugin A. G. Puti Absoljuta = Paths of Absolute // Absoljutnaja Rodina. Moskva : Arktogeja-centr, 1989. S. 5-161.

10. Djugem P. Fizicheskaja teorija. Ee cel' i stroenie = Physical theory. Its purpose and structure / per. s fr. ; predisl. Je. Maha. Izd. 2-e, stereotipnoe. Moskva : KomKniga, 2007. 328 s.

11. Zaharov V. D. Ot filosofii fiziki k idee Boga = From the philosophy of physics to the idea of God. Moskva : Izd-vo LKI, 2010. 240 s.

12. Zaharov V. D. Problema real'nosti v kvantovoj mehanike: filosofskij i religioznyj podhody = The problem of reality in quantum mechanics: philosophical and religious approaches // Metafizika (nauchnyj zhurnal). 2017. № 1 (23). S. 53-73.

13. Karpov A. V. Metasistemnyj podhod k issledovaniju sistemomogeneticheskih zakonomernostej = Metasystem approach to the study of systemomogenetic patterns : materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Sistemogenez uchebnoj i professional'noj dejatel'nosti». Jaroslavl' : Kancler, 2007. 312 s.

14. Mazilov A. V. Metodologija psihologii = Psychology methodology. Jaroslavl' : MAPN, 2007. 344 s.

15. Mamardashvili M. K. Neobhodimost' sebja. Vvedenie v filosofiju = Necessity of oneself. Introduction to philosophy. Moskva : Labirint, 1996. 432 s.

16. Menskij M. B. Soznanie i kvantovaja mehanika = Consciousness and quantum mechanics. Frjazino : Vek-2, 2005. 320 s.

17. Mirakjan A. I. Obsuzhdenie idei koncepcii transcendental'noj psihologii (1981) = Discussion of the idea of the concept of transcendental psychology (1981) // R. M. Nagdjan. Metodologija transcendental'noj psihologii. Erevan : Izdatel'skij dom Lusabac, 2018. S. 344-362.

18. Mirakjan A. I. Psihologija prostranstvennogo vosprijatija = Psychology of spatial perception. Erevan : Ajastan, 1990. 206 s.

19. Mirakjan A. I. Afizikal'nye principy psihicheskogo otrazhenija i ih modelirovanie = Aphysical principles of mental reflection and their modeling // Principy porozhdajushhego processa vosprijatija : kollektivnaja monografija / pod red. A. I. Mirakjana. Moskva : Izd-vo PI RAO, 1992. S. 9-46.

20. Mirakjan A. I. Kontury transcendental'noj psihologii = Outlines of transcendental psychology. Kniga 1. Moskva : IP RAN, 1999. 208 s.

21. Mirakjan A. I. Kontury transcendental'noj psihologii = Outlines of transcendental psychology. Kniga 2. Moskva : IP RAN, 2004. 405 s.

22. Nagdjan R. M. Princip simmetrii v psihologii = The principle of symmetry in psychology. Erevan : Zangak-97, 2005. 116 s.

23. Nagdjan R. M. Nekotorye problemy sovremennoj fiziki v kontekste afizikal'nogo podhoda A. I. Mirakjana = Some problems of modern physics in the context of the aphysical approach of A. I. Mirakyan // A. I. Mirakjan i sovremennaja psihologija vosprijatija : sbornik materialov nauchnoj konferencii. Moskva : URAO «Psihologicheskij institut»; Obninsk SG – SOCIAN, 2010. S. 368-383.

24. Nagdjan R. M. Zagadka psihiki: transcendental'naja psihologija i metafizika = The mystery of psyche: transcendental psychology and metaphysics. Erevan : Izdatel'skij dom «Lusabac», 2017. 424 s.

25. Nagdjan R. M. Metodologija transcendental'noj psihologii = Transcendental psychology methodology. Erevan : Izdatel'skij dom «Lusabac», 2018. 424 s.

26. Nagdjan R. M. Princip simmetrii v psihologii i obrazovanii = The principle of symmetry in psychology and education. Erevan : Izdatel'skij dom «Lusabac», 2019. 268 s.

27. Nagdjan R. M. Psihologija vosprijatija v kontekste tipologii nauchnoj racional'nosti = Psychology of perception in the context of typology of scientific rationality // Psihologija vosprijatija: transcendental'nyj vektor razvitija : kollektivnaja monografija / pod red. G. V. Shukovoj. Moskva ; Sankt-Peterburg : Nestor-Istorija, 2020. S. 67-112.

28. Pal'chik M. Kvantovaja model' jevoljucii lichnosti = Quantum model of personality evolution. Novosibirsk : Novosibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2007. 368 s.

29. Petrenko V. F. Chelovek v predmetnom i mental'nom mire. Sushhestvuet li «ob#ektivnaja dejstvitel'nost'»? Neokonchennyj spor Bora s Jejnshtejnom = Man in the subject and mental world. Is there «objective reality»? Bora's unfinished dispute with Einstein / V. F. Petrenko, A. P. Suprun // Izvestija Irkutskogo gos. universiteta. Serija «Psihologija». 2013. T. 2. № 2. S. 62-82.

30. Petrenko V. F. Klassicheskaja i kvantovaja fizika na jazyke soznanija i bessoznatel'nogo – postneklassicheskaja racional'nost' = Classical and quantum physics in the language of consciousness and unconscious – post-non-classical rationality / V. F. Petrenko, A. P. Suprun // Voprosy filosofii. 2014. № 9. S. 76-90.

31. Petrenko V. F. Metodologicheskie peresechenija psihosemantiki soznanija i kvantovoj fiziki = Methodological intersections of psychosemantics of consciousness and quantum physics / V. F. Petrenko, A. P. Suprun. 2-e izdanie. Moskva ; Sankt-Peterburg : Nestor-Istorija, 2017. 380 s.

32. Principy porozhdajushhego processa vosprijatija = Principles of the generating process of perception : kollektivnaja monografija / pod red. A. I. Mirakjana. Moskva : Izd-vo PI RAO, 1992. 223 s.

33. Prygin G. S. Neklassicheskaja psihologija: psihologija sub#ektnoj real'nosti = Non-classical psychology: psychology of subjective reality. Naberezhnye Chelny : Izd-vo NGPU, 2018. 268 s.

34. Psihologija vosprijatija: transcendental'nyj vektor razvitija = Psychology of perception: transcendental vector of development : kollektivnaja monografija / pod red. G. V. Shukovoj. Moskva ; Sankt-Peterburg : Nestor-Istorija, 2020. 384 s.

35. Seval'nikov A. Ju. Interpretacii kvantovoj mehaniki: v poiskah novoj ontologii = Interpretations of quantum mechanics: in search of a new ontology. Moskva : Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009. 192 s.

36. Seval'nikov A. Ju. Tradicionnaja metafizika i kvantovaja mehanika = Traditional metaphysics and quantum mechanics // Metafizika (nauchnyj zhurnal). 2017. № 1 (23). S. 33-52.

37. Slobodchikov V. I. Antropologicheskij status sovremennogo psihologicheskogo znanija = Anthropological status of modern psychological knowledge // Izvestija Saratovskogo universiteta. Serija «Antropologija obrazovanija. Psihologija razvitija». 2014. T. 3. Vyp. 3 (11). S. 224-228.

38. Stepin V. S. Klassika, neklassika, postneklassika: kriterii razlichenija = Classics, non-classics, post-classics: criteria for distinction // Postneklassika: filosofija, nauka, kul'tura : kollektivnaja monografija / pod red. L. P. Kijashhenko, V. S. Stepina. Sankt-Peterburg : Mir#, 2009. S. 249-295.

39. Suprun A. P., Janova N. G., Nosov K. A. Metapsihologija: Reljativistskaja psihologija. Kvantovaja psihologija. Psihologija kreativnosti = Metapsychology: Relativistic psychology. Quantum psychology. The psychology of creativity. Moskva : Lenand, 2018. 512 s.

40. Transcendental'naja psihologija. Hrestomatija = Transcendental psychology. Anthology: v 3-h t. T. 1 / red.-sostavitel' R. M. Nagdjan. Erevan : Izdatel'skij dom «Lusabac», 2019a. 424 s.

41. Transcendental'naja psihologija. Hrestomatija = Transcendental psychology. Anthology : v 3-h t. T. 3 / red.-sostavitel' R. M. Nagdjan. Erevan : Izdatel'skij dom «Lusabac», 2019b. 424 s.

42. Jung K. G. Psihologija i alhimija = Psychology and alchemy. Moskva ; Kiev : AST-LSTD. 437 s.

43. Lenk H. Interpretation und Reakitat. Fr. am Main. 1995.

УДК 159.9.07

О. В. Ракитина https://orcid.org/0000-0002-7960-4872.
Л. В. Трубицына https://orcid.org/0000-0003-0479-1148.

Психологическая структура языковой тревожности студентов

Для цитирования: Ракитина О. В., Трубицына Л. В. Психологическая структура языковой тревожности студентов // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 100-109.
DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-100-109

Работа посвящена исследованию феномена языковой тревожности – тревожности, возникающей у людей при изучении или использовании иностранного языка. Основной целью исследования являлась разработка методики оценки языковой тревожности и выявления ее структуры. Подробно описана процедура создания «Опросника языковой тревожности». На основании метода слабоструктурированного интервью были проанализированы возможные варианты возникновения и проявления языковой тревожности. В качестве респондентов при проведении интервью выступили 4 женщины и 3 мужчин в возрасте 20-26 лет с неполным высшим или высшим образованием. В среднем интервью заняло 40 минут.

Целью слабоструктурированного интервью являлось наиболее полное описание возможных проявлений языковой тревожности. По результатам интервью был создан первый вариант «Опросника языковой тревожности». Апробация опросника на выборке из 102 студентов позволила с помощью факторного анализа и критерия альфа Кронбаха выявить 5 факторов языковой тревожности: страх негативного оценивания, страх последствий ошибок или непонимания, напряжение и негативные ожидания, боязнь преподавателя и ситуации урока, страх использования языка. Это позволило создать окончательную версию «Опросника языковой тревожности» и показать его надежность (согласованность) и валидность. В дополнение к опроснику предложено понятие «языковой уверенности» и выделена «Шкала языковой уверенности». Делается вывод о том, как важно при изучении и использовании иностранного языка стремиться не только к снижению уровня языковой тревожности, но и к повышению языковой уверенности.

Ключевые слова: языковая тревожность, слабоструктурированное интервью, страх оценивания, страх использования языка, страх непонимания, боязнь преподавателя, языковая уверенность.

O. V. Rakitina, L. V. Trubitsyna

Psychological structure of students' language anxiety

The work is devoted to the study of the phenomenon of language anxiety – anxiety that occurs in the process of learning or using a foreign language. The main purpose of the study was to develop a methodology for assessing language anxiety and identify its structure. The procedure for making a language anxiety questionnaire is described in detail. Based on the method of a weakly structured interview, possible variants of the occurrence and manifestation of language anxiety were analyzed. The respondents in the interview were 4 women and 3 men aged 20-26 years with incomplete higher or higher education. On average, the interview took 40 minutes.

The purpose of the weakly structured interview was to provide the most complete description of possible manifestations of language anxiety. Based on the results of the interview, the first version of the language anxiety questionnaire was made. Testing the questionnaire on a sample of 102 students allowed using a factor analysis and the Cronbach's alpha criterion to identify 5 factors of language anxiety: fear of negative evaluation, fear of the consequences of mistakes or misunderstanding, tension and negative expectations, fear of the teacher and the lesson situation, fear of language use. This allowed us to create a final version of the Language Anxiety Questionnaire and show its reliability (consistency) and validity. In addition to the questionnaire, the concept of «language confidence» is proposed and the Scale of language confidence is highlighted. It is concluded that it is important not only to reduce the level of language anxiety, but also to increase language confidence.

Keywords: language anxiety, slightly-structured interview, fear of evaluation, fear of language use, fear of misunderstanding, fear of the teacher, language confidence.

Введение

Развитие средств массовой коммуникации и повышение общей мобильности населения Земли привели к росту потребности в изучении иностранных языков у огромных масс населения. Но при этом стали выявляться различные помехи и

© Ракитина О. В., Трубицына Л. В., 2021

барьеры на пути к изучению иностранных языков. Одним из таких препятствий стала языковая тревожность. Феномен языковой тревожности – тревожности при изучении и использовании иностранного языка – стал активно изучаться в последней четверти двадцатого века, и интерес к этим исследованиям только растет.

Языковая тревожность проявляется как специфическое чувство тревоги, беспокойства, нервозности и опасения, возникающее в процессе изучения или использования иностранного языка. Языковая тревожность обнаруживается в связи с необходимостью говорить и писать [Argaman, 2002], читать и слушать [MacIntyre, 1994], общаться [Mehdi, 2019]. Неоднократно показано, как языковая тревожность влияет на успешность овладения иностранным языком [Тургунова, 2020], на учебу [Аббасова, 2019] и на прохождение экзаменов [Дроган, 2018].

Феномен языковой тревожности встречается при изучении разных языков, у представителей разных этнических групп [Юйшин, 2019; Ishag, 2020; Stevanović, 2020], у студентов разных специальностей [Абрамова, 2016; Иксанова, 2021; Калганова, 2015] и даже у преподавателей иностранных языков [Антинескул, 2017; Selami, 2020].

Были выделены различные факторы, ведущие к развитию языковой тревожности, начиная от наследственности, нейрокогнитивных механизмов, особенностей воспитания, развития навыков коммуникации [Oteir, 2019]. Неоднократно исследовалась связь языковой тревожности с особенностями личности [Аршава, 2013; Shahsavari, 2012]. Наибольшее число исследований посвящено разработке методов преодоления языковой тревожности [Яковлева-Юрчак, 2018; Böttger, 2020; Kralova, 2017], том числе с учетом особенностей группы изучающих язык [Кислов, 2019].

Однако основным методом при изучении языковой тревожности, помимо субъективных сообщений, как правило, выступают либо неспецифические методики диагностики тревожности, либо созданный Хорвиц и др. опросник «Foreign Language Classroom Anxiety Scale» (FLCAS) [Horwitz, 1986]. При разработке этого опросника авторы исходили из трехфакторной модели языковой тревожности Хорвиц, включающей коммуникативный страх, тестовую тревогу и страх негативной оценки. Однако исследование Эйда [Aida, 1994] показало, что FLCAS представляет собой четырехфакторный опросник, включающий речевую тревогу и страх негативной оценки, страх провала, степень комфорта при общении с носителями языка и негативное отношение к учебному классу. Еще одна четырехфакторная модель была предложена Чжао [Cao, 2007], который выделил коммуникативное опасение, тестовую тревогу, страх негативной оценки и тревогу перед учебным классом. Все это показывает потребность в разработке дополнительных опросников для диагностики языковой тревожности, а также необходимость дальнейших исследований, которые помогли бы усовершенствовать модель языковой тревожности. Отметим также, что тест FLCAS при изучении языковой тревожности жестко ограничивался условиями занятий в классе и не рассматривал аспекты языковой тревожности, выходящие за его рамки (в частности, тревожность при коммуникации с иностранцами). Другие методики, используемые в исследованиях языковой тревожности, обычно достаточно жестко связаны с различными культурными реалиями специфики изучения языка, требований учебных программ разных стран и т. п.

Поэтому, приступая к исследованию выраженности языковой тревожности у студентов и столкнувшись с необходимостью либо адаптировать существующие зарубежные методики (FLCAS), либо попытаться разработать собственную методику, мы приняли решение начать именно с разработки собственной методики.

Таким образом, цель данного исследования – создание методики для диагностики языковой тревожности и ее особенностей у студентов, изучающих иностранный язык.

Метод

В качестве отправной точки было решено выбрать не теоретические предположения, а субъективные представления и переживания тех, кто изучал иностранные языки, для чего основным методом исследования языковой тревожности и основой для создания опросника было выбрано слабоструктурированное интервью [Трубицына, 2019]. Слабоструктурированное интервью позволяет получить максимальное широкую картину феномена без анализа статистической частоты встречаемости тех или иных его аспектов. Поэтому при отборе испытуемых акцент делается не на репрезентативности выборки, а на максимальном ее разнообразии. В дальнейшем по результатам качественного анализа слабоструктурированных интервью был создан опросник, предложенный 102 респондентам. Результаты были подвергнуты факторному анализу, проведена проверка валидности и надежности итогового опросника.

Качественный анализ слабоструктурированных интервью

В качестве респондентов выступили 4 женщины и 3 мужчин в возрасте 20-26 лет с неполным высшим или высшим образованием. В среднем интервью заняло 40 минут.

В результате качественного анализа были выделены следующие варианты проявления и возникновения языковой тревожности. Тревога может возникать у человека, когда надо сдавать экзамен по иностранному языку, когда надо говорить с людьми, которые не знают его родного языка *(«[Испытывала тревожность] когда надо было сдавать экзамен и когда надо было разговаривать с людьми, которые не знают моего русского языка»)*. Люди могут испытывать тревогу, когда учат иностранный язык и когда начинают на нем говорить, пользоваться им (*«В основном я не знал, что сказать, когда учитель спрашивал меня что-то, в самом начале обучения я обычно не знал, что ответить, поэтому я обычно старался избежать ответов»)*. Страх возникает с момента начала изучения иностранного языка *(«Когда я учила язык, начинала на нем говорить»)*.

Тревога может быть связана с ситуацией оценивания способностей человека в иностранном языке. В присутствии преподавателя иностранного языка говорить на иностранном языке с носителем сложнее. В присутствии просто хорошо знающего иностранный язык человека, но не преподавателя иностранного языка, говорить на иностранном языке с носителем этого языка спокойнее. При разговоре на иностранном языке ожидание, что будут оценивать, вызывает тревогу в большей степени, чем возможность не понять или быть непонятым *(«Ну, мне казалось, что негативно оценивают»; «Вдруг я что-нибудь неправильно произнесу, и меня засмеют»)*. Тревогу вызывает общение с преподавателем иностранного языка – ему может приписываться срогое оценивание, негативное мнение *(«Страшно было, что будет оценивать, и при этом оценивать плохо»)*.

Сильная тревога при изучении иностранного языка вызывает чувство, что все бесполезно, ощущение безнадежности *(«Было неприятно туда ходить и как-то немного бесполезно»)*.

Иногда говорить с учителем иностранного языка проще, чем с носителем. Уровень тревоги зависит от учителя, в том числе от его невербального поведения: недружелюбие, взгляд искоса или пристальный, поза *(«Это преподаватель, он будет оценивать и указывать на ошибки»; «Недружелюбие, просто смотрит так косо»)*. На тревогу может влиять возраст преподавателя *(«Чем младше, тем лучше»)*. С преподавателем иностранного языка или репетитором по иностранному языку на занятии иностранного языка тревоги может не быть (*«На занятиях ты никогда не испытывала тревожности с репетитором? – Нет»)*. Тревога возможна из-за ожидаемой негативной оценки учителем иностранного языка, а мнение других может быть неважным. Наедине с учителем иностранного языка тревога может усилиться из-за возможности более резкой негативной оценки *(«Ну, то, когда сам отвечаю, мне в принципе было не важно, кто вокруг и сколько, скорее, перед учителем, я как бы весь готовился, а так плохо ответил. И она такая: «Ой, плохо готовился»)*. Общаться один на один с преподавателем иностранного языка может быть легче, так как меньше людей, которые могут оценивать, в случае ошибки никто ничего не скажет *(«Меньше людей, которые могут оценивать, и я могу ошибаться как хочу, и никто мне ничего не скажет»)*. Если при изучении иностранного языка рядом находятся люди, у которых получается лучше говорить или понимать, коммуникация более успешна. На занятиях по иностранному языку тревога может вызывать ступор, вплоть до того, что человек вообще не отвечает *(«Испытывал тревожность, когда учил английский в школе и в академии. Но, скорее всего, это было, когда я смотрел что-то на английском с кем-то, кто знает английский намного лучше»)*. Тревога возникает из-за боязни показать свою некомпетентность во владении иностранным языком перед кем-то *(«Я просто боюсь выглядеть глупо, сказав что-то неправильно»)*.

Боязнь негативной оценки способностей человека в иностранном языке приводит к более низким результатам. Без преподавателя иностранного получается лучше заниматься *(«У меня самому получается лучше… Я как бы понимаю уровень своего развития английского, и я как бы с низов начинаю, а когда преподаватели замешаны, то они считают, что они самые умные и знают, что мне лучше знать, и то, что я смогу и что не смогу».)*

Тревога больше там, где требуется говорить на иностранном языке правильно *(«Ну это все-таки собеседование, это разговорная речь, там не нужно сильно соблюдать грамматику, в отличие от экзамена, где все надо соблюдать идеально»)*. На экзамене по иностранному языку тревога максимальна, так как «надо все делать безошибочно». При подготовке к экзамену по иностранному язы-

ку тревога возникает при мыслях об экзамене, о том, что экзамен по иностранному языку плохо сдадут или не сдадут вовсе *(«Экзаменационная проверка – это хуже всего, потому что мне очень важен результат экзамена, ибо от него зависит дальнейшая жизнь»).* Готовиться к экзамену по иностранному языку лучше дома, в спокойной обстановке (*«Когда готовишься, это еще не очень проявляется, потому что все-таки дома спокойная обстановка»).* Тревога на экзамене по иностранному языку может быть такая же, как на любом другом экзамене («Переживала так же, как из-за остальных экзаменов»). Необходимость говорить на иностранном языке «на запись» вызывает бóльшую тревожность, чем разговор на иностранном языке с человеком *(«Тревожнее говорить на запись»).*

Разговорная речь на иностранном языке вызывает меньше тревоги, потому что не надо строго соблюдать грамматику в предложениях. С теми, кто не знает родного языка, тревога выше, так как может возникнуть непонимание с их стороны в случае ошибки. Разговаривать с носителем иностранного языка проще в присутствии кого-то, кто может подстраховать. Присутствие преподавателя иностранного языка может снимать тревогу, но в то же время вызывать ощущение непричастности к общению *(«А если бы ты была заграницей и с тобой был бы твой преподаватель, тебе было бы намного легче?». – О, я бы вообще не переживала»).* В присутствии близких, не владеющих иностранным языком, тревога остается такой же, как в одиночестве (*«А если с друзьями или родителями, которые не владеют языком? – Я бы переживала так же, как если была бы одна»).*

Тревога может быть вызвана общением с носителями иностранного языка. Страшнее всего разговаривать с теми, с кем совсем не знаком. Тревога возникает и при общении со знакомыми носителями иностранного языка, иностранцами, так как страшно не суметь объяснить мысль, есть опасения, что не поймут или поймут неправильно *(«Друзей [иностранных] нет, есть просто знакомые, но я с ними все равно испытываю тревожность, потому что иногда не знаю, как объяснить, я боюсь, что меня не поймут»).* Некоторые люди боятся выглядеть глупо, сказав на иностранном языке что-то неправильно. Боятся, что их засмеют, если они ошибутся. Проблема непонимания в разговоре на иностранном языке с друзьями-иностранцами решается легко: можно попросить объяснить подробнее, что это за слово *(«Но это все [недопонимание] легко решается, потому что мы друзья»).* В разговоре с незнакомыми иностранцами необходимость просить разъяснений на иностранном языке вызывает дискомфорт *(«Я испытывал неловкость, потому что понимал, что мой уровень английского просто низменный, там на дне какой-то»).*

В безвыходной ситуации, когда надо понять что-либо на иностранном языке и нет никого знающего этот иностранный язык рядом, тревога меньше. Есть ощущение ответственности, но не слишком сильное *(«Да, сама я бы, возможно, вообще не беспокоилась одна, потому что, в том числе, нет выбора, я должна понять, хочу я или нет»).*

Если есть возможность выбора, можно заговорить с носителем иностранного языка, который вызовет наименьшую тревогу. *(«Женщина 30-40 лет, не слишком полная».)*

Тревогу вызывает незнание нужных иностранных слов, недостаточный словарный запас *(«При тревоге возникает ощущение, что себя ограничиваешь, не можешь вспомнить знакомые иностранные слова»).* Тревога возникает и потому, что приходится долго думать над ответом на иностранном языке, а из-за этого может не хватить времени на что-либо важное. Тревога может возникать, когда человек вообще не знает, что ответить, что сказать на иностранном языке. Характерно беспокойство из-за нежелания «выглядеть тупым» вследствие недостаточного уровня владения иностранным языком.

При общении с носителем иностранного языка можно испытывать не тревогу, а неловкость из-за плохого знания иностранного языка. Можно вообще не испытывать беспокойства, говоря на иностранном языке. Тревога исчезает, когда человек уверен, что хорошо знает язык. Нет тревоги, когда говорят с тем, кто знает иностранный язык так же или хуже; с другом, знающим иностранный язык, не лучше. Ситуация общения на иностранном языке с носителем иностранного языка может быть веселой – в атмосфере полного расслабления разговаривать легче. Употреблении алкоголя снимает тревогу при разговоре на иностранном языке.

Наибольшую тревогу вызывает необходимость понять, что вам говорят на иностранном языке. Письменный перевод с иностранного языка вызывает меньшую тревогу, потому что есть время подумать. А если надо понять написанное на иностранном языке, то можно догадаться по контексту. Самую большую тревогу вызывает необходимость переводить (перевод в общении, перевод

устной иностранной речи). При переводе с иностранного языка тревога возникает из-за ответственности, необходимости сделать перевод хорошо. Возникает боязнь не справиться *(«Если недостаточно хорошо перевести, могут возникнуть претензии на работе, это может сказаться на работе и на зарплате»*). Тревога может возникать, когда не уверен в своем написанном на иностранном языке тексте. Тревогу вызывает незнание того, как проверить или исправить возможные ошибки («*И когда не уверен в своем тексте, который написал, и ты такой читаешь и, вроде, тебе нормально, но ты думаешь, что что-то неправильно, и ты точно это знаешь, но не знаешь, как это проверить и тоже тревожность какая-то»).*

При изучении второго иностранного языка тревога может возникать заново, но возможно и ее снижение. Знание нескольких иностранных языков обеспечивает спокойствие при использовании даже иностранного языка, который недавно начали учить или знают плохо. Чтобы говорить на иностранном языке, по мнению участников исследования, нужна уверенность в себе. В то же время нет тревоги, когда никто не видит человека в ситуации использования иностранного языка.

Таким образом, основными ситуациями, которые вызывают языковую тревожность, являются наблюдение и оценивание действий учащегося в ситуации общения с другими людьми; возможность допущения языковой ошибки; неуверенность в себе или в уровне знания иностранного языка; присутствие человека с превосходящим уровнем знания иностранного языка; осознание субъективно долгих раздумий над ответом; разговор с незнакомым иностранцем на иностранном языке; осознание самого факта разговора с иностранцем на иностранном языке; ожидание негативной оценки со стороны преподавателя; осознание самого факта коммуникации на иностранном языке; высокая цена ошибки при переводе или важном разговоре.

Разработка «Опросника языковой тревожности»

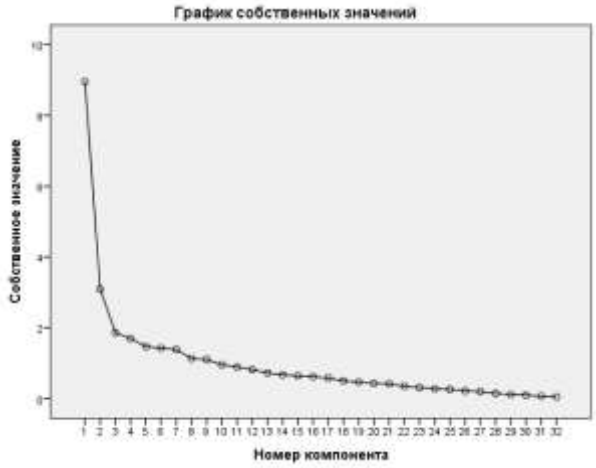
На основании результатов качественного анализа был составлен перечень утверждений относительно языковой тревожности, где каждое утверждение сопровождалось шкалой Ликерта с параметрами от «абсолютно не согласен» до «полностью согласен» (каждому ответу приписывался балл соответственно от 1 до 6).

В исследовании приняли участие 38 студентов профильного языкового направления подготовки «Педагогическое образование» и 32 студента направления подготовки «Психология» в возрасте от 18 до 22-х лет [Кореннова, 2019]. Предварительный вариант «Опросника языковой тревожности» включал 46 утверждений.

Опросник показал достаточно высокую надежность (согласованность) согласно коэффициенту альфа Кронбаха (0,863), однако исключение ряда утверждений могло повысить согласованность опросника в целом.

После исключения указанных утверждений из «Опросника языковой тревожности» можно было бы остановиться на полученном варианте теста. Однако нас интересовала структура языковой тревожности, так как качественный анализ слабоструктурированных интервью показал неоднородность этого явления. На основании показателя адекватности выборки Кайзера – Майерса – Олкина (0,668) и критерия сферичности Бартлетта (≤0,001) был сделан вывод о возможности дальнейшего исследования с помощью факторного анализа.

Результаты опросника были подвергнуты факторному анализу по методу главных компонент с вращением варимакс и нормализацией Кайзера. Далее на основании графика «каменистая осыпь» мы решили остановиться на пяти факторах.



Был повторно проведен факторный анализ по методу главных компонент с вращением варимакс, но уже для пяти факторов. Так как нашей целью было не просто выявление факторов, а создание удобного для использования опросника, мы сократили размеры каждой шкалы-фактора таким образом, чтобы оставить пункты, которые входили в фактор с наибольшим весом, одновременно сократив до минимума количество утверждений,

которые с высокими весами входили сразу в несколько факторов.

В результате мы получили следующие шкалы-факторы:

Фактор 1. Страх негативного оценивания

9. Я испытываю больше тревоги на занятиях иностранного языка из-за присутствия других учеников.

10.*Возможная негативная оценка окружающими моих способностей в иностранном языке не вызывает у меня тревоги.

16. Возможность оценивания при разговоре на иностранном языке вызывает бо́льшую тревогу, чем возможность не понять/быть непонятым.

19.*Находящиеся со мной люди не влияют на чувство тревоги из-за иностранного языка.

23. Тревога возникает только в присутствии других людей, которые могут увидеть или услышать ошибку.

Фактор 2. Страх последствий ошибок или непонимания

17.*Незнание нужных слов не вызывает тревоги.

18. При разговоре на иностранном языке возникает чувство ограничения/блокирования.

21. Лежащая на мне ответственность за правильность перевода/разговора на иностранном языке вызывает тревогу.

22.*Возможные последствия из-за недостаточного знания иностранного языка не заставляют меня беспокоиться.

24. Языковые ошибки могут иметь серьезные последствия на работе.

Фактор 3. Напряжение и негативные ожидания

5.*Тревога при изучении иностранного языка не вызывает чувства бесполезности изучаемого.

7. Я заранее знаю, что преподаватель иностранного языка имеет негативное представление о моей работе.

11. Из-за тревоги я предпочитаю не отвечать на занятиях.

20. Употреблении алкоголя снимает тревогу при разговоре на иностранном языке.

25. Я испытываю удивление, если выполняю задание на языке правильно.

Фактор 4. Боязнь преподавателя и ситуации урока

1. Я испытываю тревогу или беспокойство на экзамене/тесте по иностранному языку в большей степени, чем на другом предмете.

4. Я испытываю тревогу на протяжении всего процесса изучения иностранного языка.

6.*Я не испытываю тревоги при разговоре с преподавателем иностранного языка.

8.*Я спокоен, если разговариваю на иностранном языке в присутствии любого преподавателя иностранного языка.

12. Разговор на иностранном языке в условиях занятия вызывает больше тревоги, чем разговор с иностранцем.

Фактор 5. Страх использования языка

2. Я испытываю волнение или беспокойство, если мне приходится использовать иностранный язык в присутствии человека, который хорошо им владеет.

3.*Я полностью спокоен, если нужно использовать иностранный язык при взаимодействии с человеком-носителем языка.

13. Возможность возникновения недопонимания при общении с человеком, который не знает мой язык, вызывает во мне чувство тревоги.

14. Мне более тревожно разговаривать с незнакомыми иностранцами, чем с теми, кого я знаю.

15.*В разговоре на иностранном языке с незнакомыми людьми необходимость просить разъяснений не вызывает дискомфорта.

Далее мы предположили, что утверждения-подшкалы, исключенные из основного опросника из-за слабой корреляции их с суммарным показателем и повышения согласованности (по критерию альфа Кронбаха), при исключении этих утверждений могут образовывать какую-то другую суммарную шкалу. Вновь с помощью альфа Кронбаха мы оставили из «отбракованных» ранее те пункты, которые показали хорошую согласованность с новой шкалой. Таким образом, у нас получился небольшой опросник, который (уже без инверсии шкал как обратных), на наш взгляд, может быть назван «Шкалой языковой уверенности»:

1. Мне проще разговаривать с носителем языка, чем с преподавателем иностранного языка.

2. В присутствии человека, хорошо знающего иностранный язык, мне проще говорить с носителем языка.

3. В безвыходной ситуации, когда надо понять и нет никого знающего язык рядом, тревога меньше.

4. При общении с носителем языка я испытываю в большей мере неловкость, нежели тревогу.

5. Уверенность в достаточном словарном запасе иностранных слов снижает тревогу/избавляет от тревоги при разговоре на иностранном языке.

6. Выполняя задания на иностранном языке в одиночестве, я чувствую себя менее беспокойно/чувствую спокойствие.

7. При изучении больше чем одного языка, тревога при использовании языка снижается/исчезает.

8. Недостаточное знание языка может вызывать только малозначимые последствия.

В данном случае выделение из исходного опросника отдельного показателя, не согласующегося с общим показателем тревожности, указывает, прежде всего, на избыточность исходного опросника. Такая исходная избыточность – важная черта опросников, создаваемых на основе качественного слабоструктурированного интервью, и может потребовать дополнительной разработки алгоритма математического статистического анализа результатов таких опросников.

Отметим: хотя основной акцент мы делали на процедуре разработки опросника, можно увидеть, что эта процедура содержит в себе одновременную проверку надежности (согласованности) по критерию альфа Кронбаха, а также конвергентно-дивергентную валидность за счет использования факторного анализа. Мы также считаем, что использование слабоструктурированного интервью с опорой на эмпирические данные при разработке первой версии опросника показывает его более высокую содержательную валидность, по сравнению с опросниками, ограничивающимися более узкими гипотетико-теоретическими рамками. Проверка внешней валидности показала высокую корреляцию фактора 4 (боязнь преподавателя и ситуации урока) со шкалой ситуативной тревожности опросника Спилбергера – Ханина ($p \leq 0{,}01$), а фактора 1 – как с ситуативной, так и с личностной тревожностью ($p \leq 0{,}05$) по этому опроснику. Мы также выявили достаточно хорошую дискриминативную валидность нашего опросника при сравнении студентов профильного (языкового) и непрофильного (психологического) образования по фактору 4, а также по дополнительной «Шкале языковой уверенности», но так как это сравнение проводилось на той же группе испытуемых, мы считаем необходимым дальнейшую проверку валидности на других группах.

Заключение

Благодаря использованию качественного слабоструктурированного интервью удалось создать опросник языковой тревожности, не ограниченный только ситуацией класса, а позволяющий выявлять и оценивать наличие языковой тревожности в различных ситуациях и получать суммарный показатель языковой тревожности. Помимо выявления ряда факторов языковой тревожности, анализ интервью показал и наличие фактора «языковой уверенности», более слабо связанной с показателем «языковой тревожности». Это дает нам основание выдвинуть гипотезу о том, что «языковая уверенность (спокойствие)» определяется не просто отсутствием тревожности, а наличие некоторых иных важных качеств. И при изучении иностранного языка может быть полезно не просто стремиться к снижению тревожности, но и развивать уверенность (спокойствие) в случаях его использования. Естественно, требуются дальнейшие исследования в этой области – в частности, с помощью слабоструктурированных интервью с людьми, уверенно пользующимися иностранными языками и спокойно изучающими их.

Библиографический список

1. Аббасова О. А. Влияние языковой тревожности на успешность изучения иностранного языка / О. А. Аббасова, А. А. Шавырина // Современный педагогический взгляд. 2019. № 2(27). С. 21-28.

2. Абрамова И. Е. Тревожность как негативный фактор при изучении иностранного языка студентами-нелингвистами / И. Е. Абрамова, О. М. Шерехова, Е. П. Шишмолина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhnost-kak-negativnyy-faktor-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-studentami-nelingvistami (дата обращения: 04.04.2021).

3. Антинескул О. Л. Перфекционизм в преподавании и изучении иностранных языков / О. Л. Антинескул, М. С. Шевелева // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2017. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/perfektsionizm-v-prepodavanii-i-izuchenii-inostrannyh-yazykov (дата обращения: 04.04.2021).

4. Аршава И. Ф. Феномен языковой тревожности как показатель эмоциональной неустойчивости личности // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков для профессионального общения. Всеукраинская научно-практическая конференция. Днепропетровск : Изд-во, 2013. Т. 2. С. 3-6.

5. Дроган О. В. Влияние языковой тревожности на успешность сдачи коммуникативного блока тестов на знание иностранного языка на продвинутом уровне // Пенитенциарная система и общество: опыт взаимодействия : сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Пермь, 04-06 апреля 2018 года. Пермь : Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний, 2018. С. 246-248.

6. Иксанова М. Г. Особенности языковой тревожности и психологических барьеров студентов нелинг-

вистических направлений в процессе изучения английского языка и способы их преодоления / М. Г. Иксанова, Е. В. Красильникова, Н. В. Воробьева // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 1(81). С. 83-88. DOI 10.24158/spp. 2021.1.14.

7. Калганова Г. Ф. Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля / Г. Ф. Калганова, Р. М. Марданшина // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 11 (55). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-yazykovoy-trevozhnosti-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-v-vuze-ekonomicheskogo-profilya (дата обращения: 01.04.2021).

8. Кислов В. Р. О некоторых способах нейтрализации трудностей обучения иностранным языкам в высшем военном образовательном учреждении / В. Р. Кислов, В. Н. Бабаян, О. Ю. Богданова // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2019. № 2 (5). С. 79-84.

9. Кореннова Ю. П. Особенности языковой тревожности у студентов, изучающих иностранный язык (опыт эмпирического исследования) / Ю. П. Кореннова, О. В. Ракитина // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2019. Вып. 1. Москва : АСОУ, 2019. С. 73-79.

10. Трубицына Л. В. Слабоструктурированное интервью как метод качественного исследования в психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019. Том 12. № 3. С. 72-84.

11. Тургунова А. М. К вопросу о критическом влиянии ксеноглоссофобии на обучение иностранных языков / А. М. Тургунова // Человек в XXI веке : материалы XI Международной научно-практической конференции, Обнинск, 15 мая 2020 года. Обнинск : Федеральное государственное бюджетное учреждение «Всероссийский научно-исследовательский институт гидрометеорологической информации – Мировой центр данных», 2020. С. 149-152.

12. Юйшин М. А. Проблема языковой тревожности при изучении китайского языка // Теоретическая и прикладная психология: традиции и перспективы : сборник статей XI Всероссийской молодежной научно-практической конференции, Чита, 29 апреля 2019 года. Чита : Забайкальский государственный университет, 2019. С. 246-250.

13. Яковлева-Юрчак Е. Н. Проблема языковой тревожности учащихся, изучающих иностранный язык, и пути ее преодоления // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей XV Международной научно-практической конференции : в 2 ч., Пенза, 25 марта 2018 года. Пенза : Наука и Просвещение, 2018. С. 166-168.

14. Argaman O. The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native Hebrew speakers / S. Abu-Rabia, O. Argaman // Language Culture and Curriculum. 2002. № 15. P. 143-160.

15. Aida Y. Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. Modern Language Journal. 1994. 78. P. 155-168.

16. Böttger H. The fear factor: Xenoglossophobia or how to overcome the anxiety of speaking foreign languages / Heiner Böttger, Deborah Költzsch // Training, Language and Culture. 2020. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/the-fear-factor-xenoglossophobia-or-how-to-overcome-the-anxiety-of-speaking-foreign-languages (дата обращения: 04.04.2021).

17. Cao Y. Comparison of Two Models of Foreign Language Classroom Anxiety Scale // Phillipine ESL Journal. 2011. 7. P. 73-93.

18. Horwitz E. K. Foreign Language Classroom Anxiety / E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, J. Cope // The Modern Language Journal. 1986. № 70. P. 125-132.

19. Ishag A. An Investigation of Foreign Language Anxiety among Sudanese EFL Students / A. Ishag, G. Albooni // Journal of Linguistics and Language Teaching. 2020. Volume 1. Issue 1. P. 55-68.

20. Kralova Z. Personality Factors and Foreign Language Pronunciation Anxiety: The Effect of Psycho-Social Training / Z. Kralova, A. Tirpakova, E. Skorvagova // European Journal of Contemporary Education. 2018. 7(4). P. 728-740. DOI: 10.13187/ejced. 2018.4.728

21. MacIntyre P. D. The subtle effect of language anxiety on cognitive processing in the second language / P. D. MacIntyre, R. C. Gardner // Language learning. 1994. № 44. P. 283-305. doi:10.1111/j. 1467-1770.1994.tb01103.x.

22. Mehdi Y. English Language Anxiety and its impact on the Communicative Performance of the Learners w.r.t the Students of B-Schools in Delhi NCR, India / Y. Mehdi, S. Kumar // International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE). ISSN: 2277-3878. Volume-8. Issue-3S3. November 2019. P. 30-41. DOI: 10.35940/ijrte.C1027.1183S319

23. Oteir I. N. Foreign Language Anxiety: A Systematic Review / I. N. Oteir, A. N. Al-Otaibi // Arab World English Journal. 2019. 10 (3). P. 309-317. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no3.21 (дата обращения: 04.04.2021).

24. Selami A. The foreign language teaching anxiety scale:preliminary tsts of validity and reliability / A. Selami, U. Ozgehan // Journal of Language and Education. 2020. № 2 (22). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/the-foreign-language-teaching-anxiety-scale-preliminary-tests-of-validity-and-reliability (дата обращения: 04.04.2021).

25. Shahsavari M. Relationship between anxiety and achievement motivation among male and female students // Journal of American Science. 2012. 8 (11). P. 329-332. ISSN 2375-7264. Retrieved 23 January 2017.

26. Stevanović S. An Investigation into Foreign Language Anxiety (FLA) Among Students at the Technical Faculty in Bor / S. Stevanović, S. Vasković // BELLS90 proceedings : International Conference to Mark the 90th Anniversary of the English Department, Faculty of Philology, University of Belgrade / [ed. Biljana Čubrović]. ISBN 978-86-6153-616-8. 2020. Vol. 1. P. 369-385. https://doi.org/10.18485/bells90.2020.1.ch22 (дата обращения: 04.04.2021).

Reference list

1. Abbasova O. A. Vlijanie jazykovoj trevozhnosti na uspeshnost' izuchenija inostrannogo jazyka = Influence of language anxiety on the success of foreign language learning / O. A. Abbasova, A. A. Shavyrina // Sovremennyj pedagogicheskij vzgljad. 2019. № 2(27). S. 21-28.

2. Abramova I. E. Trevozhnost' kak negativnyj faktor pri izuchenii inostrannogo jazyka studentami-nelingvistami = Anxiety as a negative factor in the study of a foreign language by non-linguist students / I. E. Abramova, O. M. Sherehova, E. P. Shishmolina // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2016. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhnost-kak-negativnyy-faktor-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-studentami-nelingvistami (data obrashhenija: 04.04.2021).

3. Antineskul O. L. Perfekcionizm v prepodavanii i izuchenii inostrannyh jazykov = Perfectionism in teaching and learning foreign languages / O. L. Antineskul, M. S. Sheveleva // Vestnik LGU im. A. S. Pushkina. 2017. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/perfektsionizm-v-prepodavanii-i-izuchenii-inostrannyh-yazykov (data obrashhenija: 04.04.2021).

4. Arshava I. F. Fenomen jazykovoj trevozhnosti kak pokazatel' jemocional'noj neustojchivosti lichnosti = The phenomenon of linguistic anxiety as an indicator of emotional instability of the personality // Aktual'nye problemy prepodavanija inostrannyh jazykov dlja professional'nogo obshhenija. Vseukrainskaja nauchno-prakticheskaja konferencija. Dnepropetrovsk, 2013. T. 2. S. 3-6.

5. Drogan O. V. Vlijanie jazykovoj trevozhnosti na uspeshnost' sdachi kommunikativnogo bloka testov na znanie inostrannogo jazyka na prodvinutom urovne = The impact of language anxiety on the success of a communication block of tests for knowing a foreign language at an advanced level // Penitenciarnaja sistema i obshhestvo: opyt vzaimodejstvija : sbornik materialov V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Perm', 04-06 aprelja 2018 goda. Perm' : Permskij institut Federal'noj sluzhby ispolnenija nakazanij, 2018. S. 246-248.

6. Iksanova M. G. Osobennosti jazykovoj trevozhnosti i psihologicheskih bar'erov studentov nelingvisticheskih napravlenij v processe izuchenija anglijskogo jazyka i sposoby ih preodolenija = Features of linguistic anxiety and psychological barriers of non-linguistic students in the process of learning English and ways to overcome them / M. G. Iksanova, E. V. Krasil'nikova, N. V. Vorob'eva // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2021. № 1(81). S. 83-88. DOI 10.24158/spp.2021.1.14.

7. Kalganova G. F. Problemy jazykovoj trevozhnosti pri izuchenii inostrannogo jazyka v vuze jekonomicheskogo profilja = Problems of linguistic anxiety when studying a foreign language at a university of economic profile / G. F. Kalganova, R. M. Mardanshina // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 11 (55). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-yazykovoy-trevozhnosti-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-v-vuze-ekonomicheskogo-profilya (data obrashhenija: 01.04.2021).

8. Kislov V. R. O nekotoryh sposobah nejtralizacii trudnostej obuchenija inostrannym jazykam v vysshem voennom obrazovatel'nom uchrezhdenii = Some ways to neutralize the difficulties of teaching foreign languages in a higher military educational institution / V. R. Kislov, V. N. Babajan, O. Ju. Bogdanova // Vestnik Jaroslavskogo vysshego voennogo uchilishha protivovozdushnoj oborony. 2019. № 2 (5). S. 79-84.

9. Korennova Ju. P. Osobennosti jazykovoj trevozhnosti u studentov, izuchajushhih inostrannyj jazyk (opyt jempiricheskogo issledovanija) = Features of language anxiety in students studying a foreign language (empirical research experience) / Ju. P. Korennova, O. V. Rakitina // Konferencium ASOU : sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskih konferencij. 2019. Vyp. 1. Moskva : ASOU, 2019. S. 73-79.

10. Trubicyna L. V. Slabostrukturirovannoe interv'ju kak metod kachestvennogo issledovanija v psihologii = Weakly structured interview as a method of qualitative research in psychology // Teoreticheskaja i jeksperimental'naja psihologija. 2019. Tom 12. № 3. S. 72-84.

11. Turgunova A. M. K voprosu o kriticheskom vlijanii ksenoglossofobii na obuchenie inostrannyh jazykov = On the critical impact of xenoglossophobia on foreign language training / A. M. Turgunova // Chelovek v XXI veke : materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Obninsk, 15 maja 2020 goda. Obninsk : Federal'noe gosudarstvennoe bjudzhetnoe uchrezhdenie «Vserossijskij nauchno-issledovatel'skij institut gidrometeorologicheskoj informacii – Mirovoj centr dannyh», 2020. S. 149-152.

12. Jujshin M. A. Problema jazykovoj trevozhnosti pri izuchenii kitajskogo jazyka = The problem of language anxiety when learning Chinese // Teoreticheskaja i prikladnaja psihologija: tradicii i perspektivy : sbornik statej XI Vserossijskoj molodezhnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Chita, 29 aprelja 2019 goda. Chita : Zabajkal'skij gosudarstvennyj universitet, 2019. S. 246-250.

13. Jakovleva-Jurchak E. N. Problema jazykovoj trevozhnosti uchashhihsja, izuchajushhih inostrannyj jazyk, i puti ee preodolenija = The problem of language anxiety among foreign language learners and ways to overcome it // Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy, dostizhenija i innovacii : sbornik statej XV Mezhdunarodnoj

nauchno-prakticheskoj konferencii : v 2 ch., Penza, 25 marta 2018 goda. Penza : Nauka i Prosveshhenie, 2018. S. 166-168.

14. Argaman O. The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native Hebrew speakers / S. Abu-Rabia, O. Argaman // Language Culture and Curriculum. 2002. № 15. P. 143-160.

15. Aida Y. Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. Modern Language Journal. 1994. 78. P. 155-168.

16. Böttger H. The fear factor: Xenoglossophobia or how to overcome the anxiety of speaking foreign languages / Heiner Böttger, Deborah Költzsch // Training, Language and Culture. 2020. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/the-fear-factor-xenoglossophobia-or-how-to-overcome-the-anxiety-of-speaking-foreign-languages (data obrashhenija: 04.04.2021).

17. Cao Y. Comparison of Two Models of Foreign Language Classroom Anxiety Scale // Phillipine ESL Journal. 2011. 7. P. 73-93.

18. Horwitz E. K. Foreign Language Classroom Anxiety / E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, J. Cope // The Modern Language Journal. 1986. № 70. P. 125-132.

19. Ishag A. An Investigation of Foreign Language Anxiety among Sudanese EFL Students / A. Ishag, G. Albooni // Journal of Linguistics and Language Teaching. 2020. Volume 1. Issue 1. P. 55-68.

20. Kralova Z. Personality Factors and Foreign Language Pronunciation Anxiety: The Effect of Psycho-Social Training / Z. Kralova, A. Tirpakova, E. Skorvagova // European Journal of Contemporary Education. 2018. 7(4). P. 728-740. DOI: 10.13187/ejced.2018.4.728

21. MacIntyre P. D. The subtle effect of language anxiety on cognitive processing in the second language / P. D. MacIntyre, R. C. Gardner // Language learning. 1994. № 44. P. 283-305. doi:10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x.

22. Mehdi Y. English Language Anxiety and its impact on the Communicative Performance of the Learners w.r.t the Students of B-Schools in Delhi NCR, India / Y. Mehdi, S. Kumar // International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE). ISSN: 2277-3878. Volume-8. Issue-3S3. November 2019. P. 30-41. DOI: 10.35940/ijrte.C1027.1183S319

23. Oteir I. N. Foreign Language Anxiety: A Systematic Review / I. N. Oteir, A. N. Al-Otaibi // Arab World English Journal. 2019. 10 (3). P. 309-317. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no3.21 (data obrashhenija: 04.04.2021).

24. Selami A. The foreign language teaching anxiety scale:preliminary tsts of validity and reliability / A. Selami, U. Ozgehan // Journal of Language and Education. 2020. № 2 (22). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/the-foreign-language-teaching-anxiety-scale-preliminary-tests-of-validity-and-reliability (data obrashhenija: 04.04.2021).

25. Shahsavari M. Relationship between anxiety and achievement motivation among male and female students // Journal of American Science. 2012. 8 (11). P. 329-332. ISSN 2375-7264. Retrieved 23 January 2017.

Stevanović S. An Investigation into Foreign Language Anxiety (FLA) Among Students at the Technical Faculty in Bor / S. Stevanović, S. Vasković // BELLS90 proceedings : International Conference to Mark the 90th Anniversary of the English Department, Faculty of Philology, University of Belgrade / [ed. Biljana Čubrović]. ISBN 978-86-6153-616-8. 2020. Vol. 1. P. 369-385. https://doi.org/10.18485/bells90.2020.1.ch22 (data obrashhenija: 04.04.2021).

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

УДК 159.9:62

Е. В. Балакшина https://orcid.org/0000-0001-5710-3009

Психологическое своеобразие когнитивной сферы будущего инженера как субъекта надежного профессионального труда

Для цитирования: Балакшина Е. В. Психологическое своеобразие когнитивной сферы будущего инженера как субъекта надежного профессионального труда // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 110-117. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-110-117

Научный интерес к специфике современной инженерной деятельности, ее психологическим характеристикам обусловлен значимостью результатов инженерного труда. Их активное внедрение практически во все сферы жизни общества определяет ее особый статус и положение среди других видов профессиональной деятельности. Указанная тенденция находит свое подтверждение в востребованности инженерных кадров на рынке труда, возрастающем интересе молодежи к ряду инженерных направлений (информационные технологии, нанотехнологии, биотехнологии). Следует отметить, что не остаются без внимания и традиционные виды инженерной деятельности (строительство, авиационная инженерия, транспорт и др.).

Основу различий существующих типов инженерной деятельности, а также представленности ее комплексных вариантов составляет многообразие решаемых инженером задач. На протяжении исторического развития они усложнялись в соответствии с запросами социума, а их успешная реализация требовала наличия высокого уровня профильных знаний (математика, физика, геометрия, черчение и др.), технической направленности мышления с творческим компонентом. В данной ситуации способность инвертировать оригинальные, неожиданные идеи, а также возможность технического воплощения задуманного инженером решения на качественном и безопасном уровне являются важными критериями эффективности и надежности его труда.

Среди общих паттернов профессионально значимых качеств инженерное мышление занимает особое положение в процессе обеспечения эффективного выполнения функциональных обязанностей техническим специалистом (инженером). Изучение его важных показателей на примере данной профессиональной общности остается одним из приоритетных направлений психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Отслеживание общих закономерностей развития инженерного мышления на стадии профессионального обучения позволяет отразить его особенности с учетом профиля (специализации) и усовершенствовать программы подготовки будущих инженеров.

Ключевые слова: инженер, инженерная деятельность, инженерное творчество, креативность, надежность, профессиональное мышление, профессиограмма.

PSYCHOLOGY OF LABOR, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

Ye. V. Balakshina

Psychological peculiarities of the cognitive sphere of the future engineer as a subject of reliable professional work

Interest in the specifics of modern engineering activities, its psychological characteristics is due to the significance of engineering products. Their active introduction into all spheres of society today determines its special status and position among other types of professional activities. This trend is confirmed by the demand of engineering personnel in the labor market, the growing interest of young people in a number of engineering areas (information technology,

© Балакшина Е. В., 2021

nanotechnology, biotechnology). It should be noted that traditional types (construction, aviation engineering, transport, etc.) are not neglected.

The differences in the existing types of engineering activity, as well as the representation of its complex options, are based on the variety of tasks solved by the engineer. Over the course of historical development, they became complicated under the demands of society, and their successful implementation required the presence of a high level of specialized knowledge (mathematics, physics, geometry, drawing, etc.), the technical orientation of thinking with a creative component. In this situation, the ability to innervate original, unexpected ideas, as well as the possibility of technical implementation of what the engineer conceived at a high-quality and safe level is an important criterion for the reliability of his work. Among the general pattern of professionally significant qualities, engineering thinking has a special position in the process of ensuring the effective performance of functional duties by a technical specialist (engineer), and the study of its leading indicators on the example of this professional community remains one of the priority areas of labor psychology and engineering psychology. The ability to track the general patterns of development of engineering thinking at the stage of professional training will allow us to reflect its peculiarities taking into account the profile (specialization), to improve training programs for future engineers.

Keywords: engineer, engineering activity, engineering creativity, creativity, reliability, professional thinking, professiogramma.

Актуальность

На сегодняшний день профессия инженера играет важную ролей в жизни общества. Технические изобретения, создаваемые современными инженерами, служат удовлетворению социальных потребностей, становятся инструментами для решения глобальных проблем, а также вопросов, связанных с национальной безопасностью (военная инженерия). Доступность современных технологий и их внедрение в разные сферы деятельности человека и различные трудовые отрасли делают эти инженерные направления особенно ценными (эксплуатация, обслуживание). Указанные виды наиболее часто встречаются в трудовой деятельности инженера и свидетельствуют о тесной связи его труда с техникой, техническими системами [Андреева, 2020].

Вариативность профессий инженерного дела определяется интенсивным развитием научно-технологического процесса и, как следствие, запросом рынка труда инженерных кадров новых специализаций, а также практически непрерывной адаптацией профессий к этим условиям внутри уже действующих видов трудовой активности. Примером может послужить наличие широкого профиля инженерных специальностей, связанных с компьютерными технологиями (инженер в сфере IT, архитектор живых систем, онтоинженер, инженер 3D-печати). Данная закономерность прослеживается и в классических вариантах инженерного труда, что отчасти продиктовано внедрением технических инноваций и компьютеризацией всех промышленных отраслей. Одной из объективных причин этого является интенсивная трансформация самой сферы инженерного труда, выражающаяся в практически непрерывном обновлении актуального перечня специальностей. При этом одной из ведущих тенденций является интеграция в конкретном виде профессиональной деятельности психологического содержания, прежде представленного в отдельных, самостоятельных видах деятельности [Рубцова, 2015].

Наиболее полно отражены особенности труда инженера в следующем определении: «Инженер – специалист с высшим техническим образованием, применяющий научные знания для решения технических задач, управления процессом создания технических систем, проектирования, организации производства, внедрения в него научно-технических нововведений» [Поволяева, 2016, с. 14]. В определении указывается, что в ряде ведущих профессиональных компетенций инженера особое положение занимают способности создавать, проектировать, организовать, умение опираться на научные знания. Совокупность перечисленных компетенций можно обозначить словом «творить», то есть инженер – «творец техники». Творчество в деятельности инженера проявляется с момента осознанного выбора его цели под технические потребности производственного цикла и общества в целом [Чернышова, 2020]. Весь многоступенчатый процесс (от необходимости решить проблему до создания инновационного технического образца для промышленного производства) называется инженерным творчеством и отличается особой внутренней организацией [Нижникова, 2018].

Однако не все продукты профессиональной деятельности инженера на примере конкретного вида инженерной профессии представляют собой непосредственно технический объект, даже если имеют прямое отношение к технике и ее системам (инженер-конструктор: результат труда – графическая 3D-модель, чертеж). К данной категории можно отнести инженерные специальности, связанные с программированием, биосистемами

(биотехнология), наноинженерией, специальность инженера-эколога. Очевидно, что способы достижения высоких результатов деятельности в каждом конкретном случае зависят от специфического набора психологических характеристик профессионала, где одно из первых мест занимает мышление.

В качестве ведущих особенностей инженерной деятельности, накладывающих отпечаток на психологический портрет инженера нового поколения, а также влияющих на проявление специфического склада мышления, выступают следующие:

− многоплановость деятельности инженера, заключающаяся в необходимости выполнять профессиональные обязанности, выходящие за рамки общей осведомленности о технике и технических процессах (управление, планирование, руководство и др.) [Шейнбаум, 2020];

− необходимость комплексного применения классических форм инженерной деятельности для получения оптимальных результатов труда (конструирование и изобретательство);

− внимание к вопросам профессиональной подготовки на всех этапах профессионализации как важное условие для нивелирования или редукции рисков воспроизводства ошибочных действий [Дашкова, 2020];

− формирование оптимального набора психологических критериев надежности труда инженера, включая индивидуально-психофизиологические, психологические показатели;

− требование способности в кратчайшие сроки применять комплекс технологических, естественно-научных, социально-гуманитарных знаний для решения инженерных проектов, в которых быстрота включения в процесс решения задач обеспечивается индивидуально-психологическими характеристиками.

Таким образом, все преобразования инженерной деятельности осуществляются в ходе исторического развития общества, где на каждом из этапов она все более усложнялась, обрастала инструментарием, включала иные предметные области (химия, экономика, микромир и др.). Так, например, в производственной среде разделение труда инженера происходит по функциональному признаку (инженеры-производственники, инженеры-исследователи, инженеры-системотехники, эксплуатация производства). Такое многообразие и многофункциональность требуют особого подхода к изучению инженера как субъекта профессиональной деятельности [Рубцова, 2020]. Особенно интересным становится процесс проявления психологического своеобразия когнитивной сферы будущего специалиста на этапе профессионального обучения как периода, в котором посредством приобретения знаний и компетенций формируется «задел» профессиональной надежности [Дашкова, 2020].

Постановка проблемы

Как упоминалось выше, современная инженерная деятельность представляет собой труд, в котором создается новая техническая система и разрабатываются механизмы для управления ею. Она значительно отличается от технической деятельности, имеющей исполнительский характер, и основывается на научных знаниях, опыте, интуиции и «догадках». Инженер, осуществляя свою деятельность, выступает в качестве инициатора-экспериментатора, опирающегося на два вида знаний: естественно-научные и технические. Принципиальным моментом является переход инженерной деятельности в сферу технического творчества, основывающегося на научном познании и способности к конструированию. Доказательство креативности труда инженера находится в природе технического творчества при переходе от абстрактного мышления (образа технического объекта) к производственной практике. В завершенном виде это демонстрируется в шестиступенчатом цикле при работе над проектом (изобретательство, конструирование, проектирование, инженерное исследование, технология, организация и управление процессом, эксплуатация и оценка техники) [Тарасова, 2018].

Конечно, на рынке труда представлено большое количество родственных инженерных специальностей в сферах строительства, компьютерных технологий, химической технологии, электротехники и электросетей, в том числе сфер, связанных с добычей природных ископаемых (нами не приведенных в качестве примера). Однако особенности мыслительной деятельности (аналитичность мышления, пространственно-образное, логическое) совместно с другими когнитивными процессами во всех документах находятся на первых строках психограмм, что можно отследить в различных вариантах обобщенной профессиограммы инженера.

В этом смысле изучение типов мышления и способности к креативной деятельности как ресурса будущей надежности в труде на этапе профессионального обучения в высшем учебном заведении становится важной задачей [Рубцова,

2020]. Именно здесь происходит развитие главных элементов структуры инженерного мышления (рационального, чувственно-эмоционального и аксиологического).

С учетом вышеизложенного можно сделать вывод, что логическое мышление, комплекс профильных знаний, сообразительность и творческие способности являются ключевыми детерминантами профессионального инженерного мышления. Анализ содержания профессиограмм наиболее популярных инженерных профессий позволил составить перечень типов мышления, характерных для психограммы инженера (Табл. 1).

Таблица 1

Ведущие типы мышления в структуре паттерна профессионально значимых качеств инженеров разных специализаций

№ п/п	*Инженерное направление*	*Тип мышления*
1	Инженер-программист	Абстрактно-логическое + воображение
2	Инженер-системотехник	Логическое + воображение
3	Инженер-технолог	Логическое + воображение
4	Инженер-экономист	Аналитическое
5	Инженер по кадастру	Рациональное
6	Инженер-биотехнолог	Логическое, творческое
7	Инженер-энергетик	Логическое
8	Инженер-строитель	Развитое аналитическое мышление
9	Инженер-химик	Аналитическое
10	Наноинженер	Теоретическое
11	Инженер-механик	Логическое, конструктивное
12	Инженер-проектировщик	Пространственное, аналитическое + воображение
Источник: Электронный музей профессий (https://profvibor.ru/oproekte.php)		

Таким образом, изучение общей структуры креативного мышления инженерного труда становится возможным при раскрытии внутреннего мира профессии инженера и с опорой на структурно-уровневый, а также интегративно-типологический подходы [Мазилов, 2020].

Обзор литературы

Под воздействием позитивного отношения к труду сформированное профессиональное мышление позволяет изучать и преобразовывать окружающий мир в зависимости от целей и потребностей профессиональной деятельности, смысложизненных ориентаций человека. Специфика многообразных связей деятельности и личности профессионала детерминирована особенностями проявления психической регуляции и операциональными характеристиками мышления [Кашапов, 2013].

Относительно инженерной деятельности, ее склада необходимо отметить, что инженерное мышление рассматривается отечественными исследователями в качестве непрерывного социально-психического процесса, связанного с деятельностью и ее основными компонентами: политехническим, интегративно-симультанным (способностью к разностороннему решению прикладных задач), продуктивным, командным. Ведущими чертами профессионального инженерного мышления являются непрерывность, национальный менталитет, социальная направленность [Рожик, 2018, с. 86]. Частота и направленность решаемых инженером профессиональных задач определили три вектора, отличающих его мышление: художественный, практический, научный [Рожик, 2018].

Специалисты также отмечают, что инженерное мышление представляет собой особый вид профессионального мышления, посредством которого разрабатываются инновационные, безопасные, безотказные и прорывные технологии, повышающие эффективность производственного цикла, облегчающие труд технического персонала и снижающие экономические затраты на производство. Требования к безопасности и безотказности техники поднимают вопросы надежности труда в процессе ее эксплуатации, а также профессиональной надежности деятельности инженера в целом.

Не менее интересны подходы к изучению инженерного мышления, изложенные в трудах зарубежных ученых [Ryan, 2019]. Особое внимание уделяется начальному этапу профессионального обучения инженерному делу [Maurren, 2017], на котором проверяется готовность студентов технических специальностей усваивать профессиональные знания [Hafni, 2020]. Успешность в данном случае связывается именно с мыслительной деятельностью. Приоритет отдается навыкам вычислительного мышления [Varela, 2019]. Отмеча-

ется важность развития критического мышления обучающихся, поддержки их индивидуального творчества для надежного включения в производственный инжиниринг в будущем [Lee Joosung, 2018].

Особенности инженерного мышления также становятся объектами изучения в зарубежной литературе, а именно «дизайн-мышления» в технической и профессиональной коммуникации [Lesener, 2019]. Итак, важным этапом развития главных элементов структуры инженерного мышления (рационального, чувственно-эмоционального и аксиологического) является обучение в высшем учебном заведении [Tran Michael, 2019]. Именно в этот период оттачиваются первичные профессиональные навыки и проявляются особенности мыслительной деятельности в зависимости от направленности инженерного дела на ведущие профессиональные задачи и функции, которые будут решать молодые специалисты на предприятии (рабочем месте). Знания о специфике качественно-количественного состава показателей инженерного мышления, их анализ позволяют своевременно и быстро находить оптимальные пути для нивелирования рисков производства, ошибочных действий [Morosanova, 2017]. В этом смысле интерес представляют различные исследования формирования инженерного мышления, его склада у студенческого контингента в профильных учебных заведениях.

База исследования

В Тверском государственном техническом университете было проведено исследование определения контуров технического мышления с учетом его ведущих составляющих. Исследовались студенты второго курса факультетов информационных технологий и строительного (общие профильные предметы при отборе на обучение: физика, математика, русский язык). Общее количество (контингент) – 144 чел., возрастная категория – 18-21 год.

Методы и методики исследования

Психодиагностический инструментарий составили три методики:

1. Методика диагностики типа мышления (автор – Г. В. Резапкина). Посредством предложенных шкал определяются своеобразие мышления, ведущие компоненты, уровень выраженности креативности.

2. Тест Беннета на техническую понятливость. Предлагаемый стимульный материал позволяет выявить развитие технических способностей на взрослом и юношеском контингенте.

3. Методика диагностики личностных факторов принятия решений Т. В. Корниловой. Результаты показывают выраженность ведущих компонентов в процессе принятия решений (готовность к риску или рациональность).

Статистическо-математическая обработка психодиагностических данных проводилась посредством применения программы SPSS-18. Применяемые статистические методы – дескриптивная статистика.

Результаты исследования

Определение преобладающего типа мышления на студенческой выборке специальностей технических направлений позволило установить ряд закономерностей: а) наибольшую выраженность имеют два типа мышления: предметно-действенное и наглядно-образное; б) меньшей выраженностью обладают словесно-логическое и абстрактно-символическое мышление; в) уровень способности мыслить нестандартно – незаменимое качество для проектирования и создания всего нового – соответствует уровню выраженности качества «выше среднего».

Практически равная степень проявления первых двух типов мышления в процессе освоения инженерных специальностей свидетельствует о его синтетическом характере. Необходимые профессиональные знания (для успешного вхождения в трудовую среду в будущем) студентами усваиваются преимущественно через непосредственное знакомство с предметами производственного процесса (станки, компьютерная техника, аппараты и др.), что происходит на практических занятиях, при прохождении практик (закреплении теоретического материала). Опора на образы и представления способствует реализации на бумаге инженерных проектов, например, разработок архитектора в строительной сфере. Следует отметить, что максимальный уровень креативности, согласно ключу методики, составляет 8 баллов. Полученный уровень по выборке соответствует значению «выше среднего». Креативность как способность мыслить творчески и принимать неординарные решения свойственна молодым инженерам. Яркое выражение творческого начала возможно при их непосредственном участии в технических разработках и внимании преподавательского состава к проявлению инициативности.

Особый интерес вызывают данные диагностики сформированности и проявления технических способностей. Итоговый результат соответствует

51,6 баллам (высокий уровень). Данный уровень выраженности технических способностей характерен и для юношей, и для девушек. Низкий и средний уровень способностей характерен для единичных участников исследования. Развитые технические способности являются ведущим критерием, показывающим наличие у студентов понимания предметной области, в которой они будут работать. Обучающиеся готовы к освоению техники, реализации технологических процессов.

Исследование рационального компонента инженерного мышления у студентов технического вуза выявило следующие особенности: шкале рациональности соответствует среднестатистическое значение в 6,7 балла; шкале готовности к риску – в 4,1 балла. Первый показатель приближается к среднему уровню выраженности качества, второе значение входит в диапазон «ниже средних значений». Студенты технических специальностей проявляют рациональность в процессе принятия решений, склонны обдумывать поведение и поступки, конструктивно относятся к критике со стороны социума.

Выводы

Как показали результаты исследования основ профессионального инженерного мышления студентов, обучающихся на технических направлениях, на этапе освоения знаний о предметной области для него характерны следующие закономерности:

1. Важным условием для формирования инженерного мышления в процессе профессионального становления будущего специалиста является активная подготовка к поступлению в высшее учебное заведение посредством усвоения профильных предметов (математика, физика, химия, информатика). Овладение базисом знаний по необходимым дисциплинам на высоком и стабильном уровнях становится гарантией преодоления препятствий, связанных с новыми формами организации учебной деятельности, и позитивного отношения к выбранной профессии.

2. Рациональное отношение к получаемым знаниям, понимание их важности для успешного трудоустройства свидетельствуют об ответственном отношении к предмету и объекту будущей профессиональной сферы, повышенном внимании к теоретическому базису.

3. Бóльшая часть студентов демонстрируют прикладную и теоретическую направленность мыслительной деятельности, что обусловлено необходимостью быстро вливаться в будущий профессиональный мир по окончании учебного заведения. Успех в данном случае достигается участием в производственных практиках, активностью на лабораторных и практических занятиях, которые определяют способ переработки информации, логику и приемы инженерного мышления.

4. Инженерное мышление представляется как системный тип мышления, включающий в себя элементы творческой деятельности и входящий в структуру резерва профессиональной надежности. Непосредственное влияние инженерной деятельности на качество жизни общества делает разработку данной проблемы актуальной.

Заключение

Специфичные особенности содержания инженерного труда, разных его видов становятся факторами, определяющими набор требований к личности инженера, знаниям, умениям, способностям, а также ее психологическим основам [Maurren, 2017]. Вместе с профессиональным мышлением они приобретаются и оттачиваются со студенческой скамьи и шлифуются на остальных стадиях профессионального развития. Наличие профессионального мышления прослеживается в выборе подходов при выполнении трудовых обязанностей и свидетельствует о профессионализме работника. Попытка определить своеобразие инженерного мышления и проследить его динамику на этапе обучения служит необходимым основанием для корректировки траекторий подготовки инженерных кадров для современной экономики.

Библиографический список

1. Андреева Е. А. Инженерная деятельность в социально-культурном познании / Е. А. Андреева, Л. М. Низова // Человек и общество перед вызовами глобальных трансформаций. Двадцать третьи Вавиловские чтения : материалы Международной междисциплинарной научной конференции : в 2 ч. / под общ. ред. проф. В. П. Шалаева. Йошкар-Ола : ПГТУ, 2020. Ч. 2. С. 85-86.

2. Богоудинова Р. З. Инженерная деятельность в контексте инженерной педагогики / Р. З. Богоудинова, Н. В. Крайсман // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-4. С. 44-47.

3. Дашкова М. О. Основные изменения законодательства Российской Федерации в научно-технологической сфере за 2018 год // Управление наукой и наукометрия. 2020. Т. 15. № 1. С. 72-91.

4. Кашапов М. М. Формирование профессионального творческого мышления. Ярославль : ЯрГУ, 2013. 136 с.

5. Мазилов В. А. Теоретические методы в психологии: возвращение из изгнания // Методология современной науки. 2020. № 11. С. 199-211.

6. Нижникова Д. В. Инженер-конструктор: свобода мысли и творческий труд как основание профессии / Д. В. Нижникова, Т. Л. Михайлова // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 3-6. С. 971-975.

7. Поволяева М. Н. Сущность и особенности инженерной деятельности // Технологии электромагнитной совместимости. 2016. № 1 (56). С. 13-19.

8. Рожик А. Ю. Оценка начального уровня сформированности инженерного мышления студентов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2018. Т. 10. № 3. С. 85-94.

9. Рубцова Н. Е. Интегративное применение методологии в описании активности субъекта труда // Интеграция в психологии: теория, методология и практика : материалы III Национальной научно-практической конференции с международным участием / под научной редакцией В. А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. С. 134-140.

10. Рубцова Н. Е. Основные направления классификаций профессиональной деятельности // Психология и психотехника. 2015. № 5 (80). С. 501-510.

11. Тарасова Е. В. Эвристические методы (интуитивное инженерное творчество) как способ познания оригинальных идей и управленческих решений / Е. В. Тарасова, О. С. Панова // Экономико-математические методы анализа деятельности предприятий АПК : материалы II Международной научно-практической конференции / под ред. С. И. Ткачева. Саратов : ООО «Амирит», 2018. С. 444-446.

12. Чернышова Д. Р. Особенности психологии инженерного творчества / Д. Р. Чернышова, В. В. Пономарев // Новые технологии в учебном процессе и производстве : материалы XVIII Международной научно-технической конференции. Рязань : Рязанский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Московский политехнический университет», 2020. С. 495-466.

13. Шейнбаум В. С. Инженерная деятельность как объект проектирования: педагогический ракурс // Казанский педагогический журнал. 2020. № 6 (143). С. 18-29.

14. Ann M. Ryan, Eva Derous. The Unrealized Potential of Technology in Selection Assessment // Journal of Work Organizational Psychology. 2019. № 53 (2). P. 85-92.

15. Lee Joosung. The Effects of Knowledge Sharing on Individual Creativity in Higher Education Institutions: Socio-Technical View // Administrative Sciences. 2018. Vol. 8. Iss. 22. P. 1-16.

16. Lesener T., Gusy B., Wolter C. The job demands-resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies // Work & Stress. 2019. № 33 (1). P. 76-103.

17. Hafni R. N., Herman T., Nurlaelah E. and Mustikasari L. The importance of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education to enhance students' critical thinking skill in facing the industry 4.0 // Journal of Physics: Conference Series. 2020. Vol. 1521. P. 1-7.

18. Maurren F. D., Christian D., Michelle R. T., Jordi E. Psychosocial safety climate (PSC) and enacted PSC for workplace bullying and psychological health problem reduction // European Journal of Work and Organizational Psychology. 31 Oct. 2017. P. 844-857.

19. Morosanova V., Gaidamashko I., Chistyakova S., Kondratyuk N., Burmistrova-Sevenkova A. Regulatory and personality predictors of the reliability of professional actions // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. Vol. 10. Iss. 4. P. 195-207.

20. Pope-Ruark. Design Thinking in Technical and Professional Communication: Four Perspectives // Journal of Business and Technical Communication. 2019. Vol. 33 (4). P. 530-565.

21. Tran Michael. Critical Thinking for Engineers // American Society for Engineering Education. 2019. P. 1-10.

22. Varela Concepción, Rebollar Carolina, García Olatz, Bravo Eugenio, Bilbao Javier. Skills in computational thinking of engineering students of the first school year // Heliyon. 2019. Vol. 5. Iss. 11. P. 1-9.

Reference list

1. Andreeva E. A. Inzhenernaja dejatel'nost' v social'no-kul'turnom poznanii = Engineering activities in socio-cultural knowledge / E. A. Andreeva, L. M. Nizova // Chelovek i obshhestvo pered vyzovami global'nyh transformacij. Dvadcat' tret'i Vavilovskie chtenija : materialy Mezhdunarodnoj mezhdisciplinarnoj nauchnoj konferencii : v 2 ch. / pod obshh. red. prof. V. P. Shalaeva. Joshkar-Ola : PGTU, 2020. Ch. 2. S. 85-86.

2. Bogoudinova R. Z. Inzhenernaja dejatel'nost' v kontekste inzhenernoj pedagogiki = Engineering activities in the context of engineering pedagogy / R. Z. Bogoudinova, N. V. Krajsman // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2019. № 65-4. S. 44-47.

3. Dashkova M. O. Osnovnye izmenenija zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii v nauchno-tehnologicheskoj sfere za 2018 god = The main changes in the legislation of the Russian Federation in the scientific and technological sphere in 2018 // Upravlenie naukoj i naukometrija. 2020. T. 15. № 1. S. 72-91.

4. Kashapov M. M. Formirovanie professional'nogo tvorcheskogo myshlenija = Formation of professional creative thinking. Jaroslavl' : JarGU, 2013. 136 s.

5. Mazilov V. A. Teoreticheskie metody v psihologii: vozvrashhenie iz izgnanija = Theoretical methods in psychology: return from exile // Metodologija sovremennoj nauki. 2020. № 11. S. 199-211.

6. Nizhnikova D. V. Inzhener-konstruktor: svoboda mysli i tvorcheskij trud kak osnovanie professii = Design engineer: freedom of thought and creative work as the foundation of the profession / D. V. Nizhnikova,

T. L. Mihajlova // Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik. 2018. № 3-6. S. 971-975.

7. Povoljaeva M. N. Sushhnost' i osobennosti inzhenernoj dejatel'nosti = Essence and peculiarities of engineering activity // Tehnologii jelektromagnitnoj sovmestimosti. 2016. № 1 (56). S. 13-19.

8. Rozhik A. Ju. Ocenka nachal'nogo urovnja sformirovannosti inzhenernogo myshlenija studentov = Assessment of the initial level of the formation of engineering thinking of students // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2018. T. 10. № 3. S. 85-94.

9. Rubcova N. E. Integrativnoe primenenie metodologii v opisanii aktivnosti sub#ekta truda = Integrative application of methodology in description of labor subject activity // Integracija v psihologii: teorija, metodologija i praktika : materialy III Nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem / pod nauchnoj redakciej V. A. Mazilova. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. S. 134-140.

10. Rubcova N. E. Osnovnye napravlenija klassifikacij professional'noj dejatel'nosti = Main areas of occupational classifications // Psihologija i psihotehnika. 2015. № 5 (80). S. 501-510.

11. Tarasova E. V. Jevristicheskie metody (intuitivnoe inzhenernoe tvorchestvo) kak sposob poznanija original'nyh idej i upravlencheskih reshenij = Heuristic methods (intuitive engineering creativity) as a way of knowing original ideas and managerial decisions / E. V. Tarasova, O. S. Panova // Jekonomiko-matematicheskie metody analiza dejatel'nosti predprijatij APK : materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / pod red. S. I. Tkacheva. Saratov : OOO «Amirit», 2018. S. 444-446.

12. Chernyshova D. R. Osobennosti psihologii inzhenernogo tvorchestva = Features of engineering creativity psychology / D. R. Chernyshova, V. V. Ponomarev // Novye tehnologii v uchebnom processe i proizvodstve : materialy XVIII Mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoj konferencii. Rjazan' : Rjazanskij institut (filial) federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija vysshego obrazovanija «Moskovskij politehnicheskij universitet», 2020. S. 495-466.

13. Shejnbaum V. S. Inzhenernaja dejatel'nost' kak ob#ekt proektirovanija: pedagogicheskij rakurs = Engineering as a design object: pedagogical view // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2020. № 6 (143). S. 18-29.

14. Ann M. Ryan, Eva Derous. The Unrealized Potential of Technology in Selection Assessment // Journal of Work Organizational Psychology. 2019. № 53 (2). P. 85-92.

15. Lee Joosung. The Effects of Knowledge Sharing on Individual Creativity in Higher Education Institutions: Socio-Technical View // Administrative Sciences. 2018. Vol. 8. Iss. 22. P. 1-16.

16. Lesener T., Gusy B., Wolter C. The job demands-resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies // Work & Stress. 2019. № 33 (1). R. 76-103.

17. Hafni R. N., Herman T., Nurlaelah E. and Mustikasari L. The importance of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education to enhance students' critical thinking skill in facing the industry 4.0 // Journal of Physics: Conference Series. 2020. Vol. 1521. P. 1-7.

18. Maurren F. D., Christian D., Michelle R. T., Jordi E. Psychosocial safety climate (PSC) and enacted PSC for workplace bullying and psychological health problem reduction // European Journal of Work and Organizational Psychology. 31 Oct. 2017. P. 844-857.

19. Morosanova V., Gaidamashko I., Chistyakova S., Kondratyuk N., Burmistrova-Sevenkova A. Regulatory and personality predictors of the reliability of professional actions // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. Vol. 10. Iss. 4. R. 195-207.

20. Pope-Ruark. Design Thinking in Technical and Professional Communication: Four Perspectives // Journal of Business and Technical Communication. 2019. Vol. 33 (4). P. 530-565.

21. Tran Michael. Critical Thinking for Engineers // American Society for Engineering Education. 2019. P. 1-10.

22. Varela Concepción, Rebollar Carolina, García Olatz, Bravo Eugenio, Bilbao Javier. Skills in computational thinking of engineering students of the first school year // Heliyon. 2019. Vol. 5. Iss. 11. P. 1-9.

УДК 159.9

Поваренков Ю. П. https://orcid.org/0000-0001-6326-479X

Системогенетический подход к анализу карьерного целеобразования профессионала

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ № проекта 19-013-00782

Для цитирования: Поваренков Ю. П. Системогенетический подход к анализу карьерного целеобразования профессионала // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 118-126.
DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-118-126

Цель настоящего исследования – выявить и проанализировать психологическую структуру карьерного целеобразования (целеполагания) как вида метапрофессиональной деятельности субъекта карьерного развития и профессионализации в целом. Психологический анализ структуры целеобразования осуществляется с позиций базовых принципов системогенетического подхода, развиваемого в трудах В. Д. Шадрикова. В статье дано психологическое определение понятия «карьера профессионала» с позиций деятельностного подхода. Показано, что карьера как вид метапрофессиональной деятельности включает этапы проектирования (ориентации) и реализации (исполнения). В рамках первого этапа проектируются и определяются мотивы, цель и план профессиональной карьеры, реализация которых осуществляется на втором этапе.

Автор дает развернутое определение понятия карьеры профессионала. Установлено, что в ходе проектирования карьеры ведущая роль отводится формированию цели карьеры, которое разворачивается в форме целеполагания (целеобразования). В статье определено понятие карьерного целеполагания, выделены его структурные компоненты, раскрыто их психологическое содержания и структурно-функциональные связи. Опираясь на классификацию А. И. Пригожина, автор раскрывает специфику мотивации карьерного целеполагания, анализ которой позволяет определить причины, побуждающие профессионала проектировать конкретные цели и подцели собственной карьеры. В статье определено понятие информационной основы карьерного целеполагания. Она рассматривается как системный комплекс информации об объективных и субъективных факторах, которые необходимо учитывать в процессе карьерного целеполагания, поскольку они влияют на его успешность. В статье конкретизируются понятия «цель» и «план» карьерного целеполагания, уточнена специфика такого компонента данного вида деятельности, как «принятие решения». Определено понятие карьерно важных качеств профессионала как подсистемы карьерного целеполагания, намечены перспективы ее психологического анализа.

Ключевые слова: карьера профессионала, проектирование карьеры, реализация карьеры, структура карьерного целеполагания, цель карьеры, карьерное целеполагание, карьерно важные качества.

Yu. P. Povarionkov

Systemogenetic approach to the analysis of a professional’s career goals

The purpose of this study is to identify and analyze the psychological structure of career goal-setting (goal formation) as a type of metaprofessional activity of the subject of career development and professionalization in general. The psychological analysis of the structure of goal formation is carried out from the standpoint of the basic principles of the systemic genetic approach developed in the works of V. D. Shadrikov. The article provides a psychological definition of the concept «professional career» from the standpoint of the activity approach. It is shown that a career as a type of meta-professional activity includes the design (orientation) stage and the implementation (execution) stage. Within the framework of the first stage, the motives, goal and plan of a professional career are designed and determined, the implementation of which is carried out at the second stage.

The author gives a detailed definition of the concept of a professional's career. It has been established that in the course of career design, the leading role is assigned to the formation of a career goal, which unfolds in the form of goal-setting (goal formation). The article defines the concept of career goal-setting, highlights its structural components, discloses their psychological content and structural – functional connections. Based on the classification of A. I. Prigozhin the author reveals the specifics of career goal-setting motivation, the analysis of which makes it possible to determine the reasons prompting a professional to design specific goals and sub-goals of his own career. The article defines the concept of the information basis of career goal-setting. It is considered as a systemic complex of information about objective and subjective factors that must be taken into account in the process of career goal-setting. They affect his success. The article concretizes the concepts of goal and career goal-setting plan, clarifies the specifics of such a

© Поваренков Ю. П., 2021

component of this type of activity as «decision-making». The concept of career important qualities of a professional is defined as a subsystem of career goal-setting, prospects for its psychological analysis are outlined.

Keywords: career of a professional, career design, career implementation, structure of career goal setting, career goal, career goal setting, career important qualities.

Введение

В исследованиях отечественных и зарубежных психологов показано, что цель является системообразующим фактором процесса проектирования и реализации эффективной карьеры профессионала [Березовская, 2012; Заводчиков, 2012; Зайцев, 2007; Поваренков, 2019; Malin, 2017; Super, 1957, Super, 1986]. Поэтому очевидно, что от точности и адекватности карьерных целей зависит успешность решения всего многообразия задач карьерного развития человека.

Вместе с тем цели, в том числе и карьерные, не даны человеку изначально; они разрабатываются, формируются, выстраиваются в различные иерархические структуры. В психологии данный процесс традиционно называют целеобразованием или целеполаганием [Тихомиров, 1984; Могилевкин, 2007]. Несмотря на некоторые концептуальные тонкости, в дальнейшем данные понятия мы будем использовать как синонимы.

Как следует из названия статьи, наша задача заключается в том, чтобы проанализировать процесс карьерного целеполагания, опираясь на основные положения системогенетического подхода. Необходимость обращения к проблеме карьерного целеполагания продиктована рядом причин:

− Во-первых, в теоретическом плане процесс карьерного целеполагания исследован явно недостаточно: отсутствует целостное представление о данном процессе, слабо изучено влияние на него объективных и субъективных факторов, лишь в общем плане обозначены психологические механизмы карьерного целеобразования и т. д.

− Во-вторых, наметился «концептуальный перекос» в анализе карьерного целеобразования, который в какой-то степени тормозит исследование его содержания и поэтому должен быть преодолен. Дело в том, что в настоящее время ведущую роль в разработке проблемы карьерного целеполагания играют практики, специализирующиеся в области карьерного консультирования и сопровождения профессионала. Основной акцент они делают на разработке технологий эффективного целеобразования и методов обучении профессионалов этим технологиям. В силу обозначенных приоритетов за рамками рассмотрения остаются сам процесс целеобразования, его психологическое содержание и механизмы.

− В-третьих, активные исследования карьерного целеполагания ведутся в смежных с психологией отраслях науки. В силу специфики предмета данные, получаемые «смежниками», не в состоянии подменить результаты психологического анализа, но могут быть использованы для уточнения отдельных аспектов карьерного целеполагания. В настоящей статье мы попытаемся соотнести результаты психологических исследований карьерного целеобразования с данными, получаемыми в смежных дисциплинах.

Предваряя содержательный анализ карьерного целеполагания, уточним понятие карьеры профессионала. Следует признать, что в психологии и смежных с ней науках сложились различные (многочисленные) подходы к его определению, которые подробно проанализированы в наших работах [Поваренков, 2019]. Приведем наше собственное определение, которое отражает, прежде всего, психологическое содержание карьеры профессионала: карьера профессионала – это осознанный процесс и результат проектирования, реализации и регулирования субъектом профессионализации своего статусного и личностного развития на различных стадиях трудового и профессионального пути.

Из определения следует, что карьера профессионала состоит из двух основных частей: проектирования (ориентировочная часть) и реализации (исполнительская часть). В ходе проектирования принимается решение о построении карьеры, фиксируются ее базовые мотивы, разрабатываются цель и план, которые реализуются субъектом в ходе исполнительской части.

В литературе выделяют простые и сложные формы целеобразования, то есть оно может заключаться в простом запоминании того, что нужно получить в результате деятельности, а может разворачиваться в сложный, многоэтапный процесс. Поэтому О. К. Тихомиров [Тихомиров, 1984] подчеркивает, что целеполагание может осуществляться и как действие, и как деятельность. В первом случае целеполагание выступает как компонент или этап конкретной деятельности. Во втором случае – разворачивается в самостоятельную познавательно-оценочную деятельность, которая как динамическая система имеет известную инвариантную структуру.

Анализ показывает, что карьерное целеполагание может реализоваться именно как самостоятельная деятельность, включенная в структуру проектирования карьеры профессионала. С позиций системогенетического подхода компонентами психологической структуры данного вида деятельности выступают подсистемы детерминации целеполагания, цель и целеполагание, план и планирование целеполагания, информационная основа, принятие решения и самоконтроль целеполагания и ряд других.

Выделение и описание структуры карьерного целеобразования фактически раскрывает реальные психологические механизмы данного процесса, знание которых не только актуально в теоретическом плане, но и необходимо для проведения глубокой диагностики карьерного развития профессионала и организации эффективного обучения по проектированию и реализации профессиональной карьеры. Кратко остановимся на содержании каждого из выделенных компонентов психологической системы деятельности карьерного целеобразования.

Детерминация карьерного целеобразования

Основой подсистемы детерминации выступает система мотивов и стимулов, побуждающих профессионала осуществлять процесс карьерного целеобразования. А. И. Пригожин [Пригожин, 2010] предложил классификацию мотивов и стимулов, которые активизируют процесс целеполагания и тем самым влияют на содержание данного процесса и содержание целей, которые вырабатывает человек. Отдельные положения его концепции могут быть использованы для анализа карьерного целеполагания. Рассмотрим подход А. И. Пригожина более подробно.

По источникам побуждения он выделяет следующие типы целеполагания: пассивное, конкурентно-состязательное и ценностное. Каждый тип делится на виды. Пассивное целеполагание включает «целеполагание от заданий», «целеполагание от потребностей», «целеполагание от угроз» и «целеполагание от проблем». Конкурентно-состязательное – делится на «целеполагание от борьбы интересов» и «целеполагание от взаимного сравнения». Ценностное целеполагание делится на «целеполагание от видения», «целеполагание от идеалов», «целеполагание от миссии».

Простейшим видом является целеполагание от заданий, оно предполагает усвоение и принятие заданных из вне целей. При карьерном целеполагании это происходит, когда, например, родители навязывают подростку свои карьерные цели, которые могут и не совпадать с его интересами. Целеполагание от потребностей, как это следует из названия, определяется иерархией потребностей человека. Например, потребность в доминировании побуждает вырабатывать цели профессиональной карьеры, достижение которых обеспечивает формальное или неформальное доминирование профессионала на различных уровнях его реализации. Целеполагание от угроз осуществляется в ответ на вопросы следующего плана: чего избежать, чему противостоять? Например, угроза безработицы заставляет человека вырабатывать цели профессиональной карьеры, которые позволили бы ему или избежать потери работы, или безболезненно компенсировать ее утрату. Целеполагание от проблем осуществляется, когда возникают реальные сбои, появляются препятствия в осуществлении и реализации, например, карьерных планов. При таком виде целеполагания человек стремится ставить карьерные цели, достижение которых позволило бы преодолеть трудности, возникающие в ходе проектирования и реализации профессиональной карьеры

Конкурентно-состязательное целеполагание активизируется как результат сравнения человеком своих достижений с успехами других. В процессе целеполагания данного вида человек формулирует цели профессиональной карьеры, реализация которых позволяет ему не отстать от других в карьерной гонке, а возможно, в чем-то, обогнать реальных или мнимых конкурентов.

В отличие от других типов, ценностное целеполагание А. И. Пригожин определяет как творческий процесс. Основанием для активизации целеполагания «от видения» является осознание человеком своего желаемого социально значимого будущего. Такой вид целеполагание обеспечивает постановку человеком целей карьеры, реализация которых позволяет ему стать профессионалом, соответствующим его представлениям о собственном будущем, достичь таких карьерных успехов, о которых он мечтал и которые считает социально значимыми.

По мнению А. И. Пригожина, целеполагание от идеалов ориентировано на формирование целей, достижение которых обеспечивает реализацию «абсолютных и прикладных» социальных ценностей. Карьерное целеполагание данного вида отвечает на вопросы: что главное в профессиональной карьере, ради чего стоит ее строить и к чему следует стремиться в ходе ее проектирования и реализации? Наиболее редко, считает А. И. При-

гожин, проявляется целеполагание от миссии. Оно характерно для тех людей, которые задумываются над своим профессиональным предназначением, стремятся сделать существенный вклад в развитие конкретной профессиональной деятельности и профессии в целом. Такой вид характерен, прежде всего, для специалистов, которые ориентированы на форму профессионализации «служение» [Фонарев, 2005]. Кроме того, данный вид карьерного целеполагания часто проявляется на поздних стадиях профессионализации личности, на стадиях наставничества и достижения профессионального мастерства.

С точки зрения психологического анализа предложенная А. И. Пригожиным классификация внешних (объективных) и внутренних (субъективных) причин, детерминирующих процесс целеобразования, не лишена противоречий, не является исчерпывающей и в этом смысле не рассматривается как истина в последней инстанции. Тем не менее она позволяет, в самом первом приближении, обозначить состав факторов, выступающих в качестве причин, активизирующих карьерное целеобразование, наметить перспективы организации дальнейших исследований в данном направлении.

Информационная основа карьерного целеполагания

В рамках психологической теории и практики целеобразования постулировано, что формирование адекватной цели возможно только в том случае, если человек учитывает влияние на процесс и результат ее достижения всего многообразия объективных и субъективных факторов, точнее говоря, их системы. Поэтому ведущая задача целеобразования как вида познавательно-оценочной деятельности – отражение и прогнозирование, анализ и оценка информации о системе данных факторов [Шадриков, 2007]. Это абсолютно справедливо и по отношению к карьерному целеобразованию.

Другими словами, субъект карьерного целеобразования должен владеть информацией о факторах, влияющих на данный процесс; зафиксировать ее в удобных для себя формах и адекватно использовать в ходе проектирования профессиональной карьеры [Шадриков, 2007]. С учетом сказанного всю информацию о системе объективных и субъективных факторов и условий, которые влияют на эффективность формирования карьерных целей, будем называть информационной основой карьерного целеобразования.

В качестве объективных (внешних, независимых от человека) факторов выступают социально-профессиональные требования, организационные условия карьерного продвижения, социальные связи, положения трудового контракта и т. д. В качестве субъективных (внутренних, связанных с человеком) факторов выступают притязания, встречные требования человека, его возможности, способности, опыт, личностные смыслы и т. д.

Выявление и анализ факторов осуществляется в ходе профессионального познания и когнитивного научения, которое происходит в ходе профессионального обучения в рамках самостоятельной практической деятельности. Человек оценивает функциональную и личную значимость факторов, исследует степень их влияния на процесс и результат карьерного целеобразования, анализирует их взаимосвязи и взаимовлияние, выстраивает адекватную его задачам информационную основу.

В процессе карьерного целеобразования человек дифференцирует и структурирует значимую информацию в форме противоречий, разрешение которых позволяет конкретизировать параметры и содержание вырабатываемых карьерных целей. Е. А. Климов [Климов, 1996] выделяет широкий спектр таких противоречий, в число которых входят противоречия между социально-профессиональными требованиями и индивидуальными возможностями человека по их реализации, между ожидаемыми и реальными условиями профессионализации, между притязаниями человека и его индивидуальными возможностями по достижению и т. д.

Ниже, при последующем анализе других компонентов психологической системы деятельности карьерного целеполагания, мы конкретизируем содержание ее информационной основы с учетом специфики решения конкретных задач процесса целеобразования.

Цель карьерного целеобразования

Цель целеобразования – это формирование представления о конечном и промежуточных результатах, которые могут быть достигнуты в ходе осуществления профессиональной карьеры. В рамках карьерного целеобразования этот результат включает адекватную карьерную цель и иерархию карьерных целей профессионала. Специфика карьерных целей подробно рассмотрена в наших статьях и работах других авторов [Поваренков, 2019; Могилевкин, 2007; Поваренков, 2020]. В частности, выделены различные их типы и виды: тактические и стратегические, конечные и промежуточные, процессуальные и результативные, цель-мечта и цель-задача, цель-достижение и цель-ожидание и т. д. Проанализирована внутрен-

няя структура карьерных целей: выявлены параметры целей, определены их качественные (цель-задание) и количественные (цель-уровень достижений) характеристики [Шадриков, 2007].

Несмотря на разнообразие видов и типов карьерных целей, их содержание должно соответствовать определенным требованиям. В связи с этим в психологии выделяют «плохие» (неадекватные) и «хорошие» (эффективные) карьерные цели. Принципиальная особенность «плохих» целей состоит в том, что по тем или иным причинам человек не может, не хочет или не стремится к их достижению. Возникает вопрос: какие требования предъявляются к «хорошей» цели? В рамках теории карьерного развития профессионала основаниями для оценки адекватности и эффективности карьерных целей широко используются SMART-критерии, которые подробно и в различной интерпретации описаны в многочисленных работах [Калинин, 2006; Зонис, 2016] и т. д.

Название данной технологии передается аббревиатурой, составленной из первых букв английских слов, обозначающих критерии, по которым оценивается качество цели. В предельно краткой формулировке SMART-критерии заключаются в следующем:

S (spesific) – карьерная цель должна быть представлена и описана как четкий конкретный результат.

M (measurable) – карьерная цель должна быть измеримой с помощью конкретных индикаторов и стандартных процедур измерения.

A (assignable) – карьерная цель должна быть неслучайной, обоснованной, жизненно необходимой.

R (realistic) – карьерная цель должна быть реалистичной, достижимой, то есть учитывать внешние и внутренние ресурсы человека.

T (time related) – карьерная цель должна быть четко зафиксирована во временном плане, то есть необходимо указать конкретные сроки ее достижения.

Следует признать, что технология SMART как средство оценки качества карьерных целей критикуется рядом авторов, прежде всего, за высокую степень формализации и жесткости предлагаемых критериев, за недостаточный учет специфики карьерного целеобразования. Поэтому предлагаются уточненные, конкретизированные, расширенные варианты технологии SMART, более адекватные задачам проектирования профессиональной карьеры [Могилевкин, 2007; Березовская, 2012; Заводчиков, 2012].

Разрабатываются и новые технологии, использующие более адекватные, с точки зрения проектирования профессиональной карьеры, критерии оценки качества карьерных целей. В этом смысле представляет интерес проектный подход к оценке качества цели Г. И. Архангельского [Архангельский, 2008], который может быть использован и для анализа карьерного целеобразования. Отметим некоторые его особенности:

1. В рамках проектной технологии карьерные цели оцениваются по степени их соответствия не только формальным критериям (см. выше критерии SMART), но, в первую очередь, ценностям человека. Карьерные цели не должны противоречить жизненным принципам и ценностям человека.

2. Проектная технология отказывается от жесткой вертикальной координации частных карьерных целей (подцелей, промежуточных целей и т. д.), которая является результатом декомпозиции стратегических целей. В данном случае частные карьерные цели не выводятся напрямую из главных целей, но в обязательном порядке соотносятся с ценностями человека и с содержанием стратегических карьерных целей.

3. Проектная технология ориентирует не только на фиксацию точных сроков и дат, но и на использование «временных масштабов» достижения результата. «Временной масштаб», представляет собой интервал времени (сделать «за неделю», «в течение месяца», «за полгода» и т. д.), в течение которого должна быть достигнута карьерная цель.

4. Использование проектной технологии предполагает выделение и дифференциацию «жестких» и «мягких» карьерных целей. Жесткие цели четко привязываются к конкретным датам и точным срокам. При определении временных параметров мягких целей рекомендуется использовать технологию «временного масштаба», описанного выше

План карьерного целеполагания – это представление человека о том, что, как и когда надо делать, чтобы выработать адекватную цель профессиональной карьеры. Качественно выстроенный план карьерного целеобразования позволяет человеку ответить на следующие вопросы:

− Какие действия, каким способом и в какой последовательности нужно совершать, чтобы разработать адекватную карьерную цель?

− Когда начать, когда закончить и как долго может продолжатся процесс карьерного целеобразования? [Чувгунова, 2015].

В литературе подробно описаны различные варианты планов карьерного целеполагания, которые, в зависимости от авторских предпочтений, включают от 5 до 12 этапов [Управление личной … , 2005; Могилевкин, 2007]. Однако подавляющее большинство описанных планов структурировано в соответствие с технологией SMART, обозначенной нами выше. В чем это проявляется? Во-первых, предлагаемые планы определяют последовательность формирования только тех характеристик целей (их 5), которые зафиксированы в технологии SMART. Во-вторых, критерии SMART используются на различных этапах целеобразования для оценки адекватности карьерных целей и их отбора для последующего использования. Рассмотрим один из вариантов такого плана карьерного целеобразования:

1 этап: составляется список возможных карьерных целей, и проводится, если это возможно, точное описание конечных результатов, на достижение которых они ориентированы.

2 этап: каждая из карьерных целей обосновывается, человек оценивает значимость каждой цели для своей профессиональной карьеры, причем для этого могут быть разработаны специальные, отдельные критерии оценивания важности целей;

3 этап: человек прогнозирует и оценивает степень достижимости карьерных целей, вплоть до применения числовых оценок вероятности достижения целей, использования индивидуально значимых коэффициентов достижимости и т. п.;

4 этап: для каждой из целей выбирается по 3-5 критериев измерения и контроля достижения карьерных результатов. Важно, чтобы эти критерии измерения промежуточных результатов были достаточно удобными;

5 этап: для выбранных карьерных целей указываются точные сроки достижения, затем пишется план, в котором выделяются промежуточные этапы достижения целей.

Нетрудно заметить, что алгоритм оценки и постановки целей с помощью системы SMART оперирует с избыточным количеством целей. На каждом этапе целеполагания отбрасываются «слабые» цели, получившие наиболее низкие или негативные оценки.

Так, на первом этапе планируется удалить карьерные цели, которые невозможно сформулировать в качестве конкретного результата. На втором этапе предполагается сократить наименее значимые для человека цели профессиональной карьеры. На третьем этапе удаляются «недостижимые» карьерные цели, то есть цели, имеющие высокий уровень риска, требующие больших ресурсных затрат и т. д. На четвертом этапе планирования исключаются карьерные цели, выполнимость которых трудно или невозможно контролировать. На пятом этапе, как правило, остается минимальное число «реальных» карьерных целей и происходит переход от стратегического (долгосрочного) планирования целеполагания к оперативному (краткосрочному).

Принятие решений в процессе карьерного целеобразования

Принятие решения в общем случае рассматривается как выбор одного варианта из нескольких возможных. Необходимость принятия решения возникает, когда складывается ситуация выбора. Ситуация выбора предполагает наличие нескольких (не менее 2-х) вариантов, которые имеют для человека примерно одинаковую значимость. Выделяют различные виды решений: волевые, эмоциональные, интеллектуальные. В процессе карьерного целеобразования человек может использовать различные виды принятия решения, однако наиболее характерными являются интеллектуальные.

Несколько упрощая, можно выделить 3 основных этапа интеллектуальных решений: формулировка альтернатив, их оценка и анализ, выбор альтернативы. На стадии детерминации карьерного целеполагания в качестве альтернатив выступают мотивы и стимулы – из них человек выбирает главные, ведущие, которые, собственно, и запускают процесс целеобразования. Основанием для выбора являются актуальность, значимость, реалистичность тех или иных детерминант.

На стадии определения цели процесса карьерного целеобразования в качестве альтернатив выступают сформированные и отобранные человеком актуальные карьерные цели. Их актуальность определяется тем, насколько они соответствуют выбранным на предыдущем этапе детерминантам карьерного целеобразования, а также степенью соответствия критериям SMART, проектным критериям [Архангельский, 2008] или иным значимым для человека требованиям.

В процессе разработки плана карьерного целеобразования в качестве альтернатив рассматриваются совокупность, последовательность и состав действий целеобразования, варианты способов действий, временные характеристики целеобразования. Основаниями и критериями оценки и выбора альтернатив являются соответствие компонентов плана иерархии карьерных целей, представления человека о собственных способностях,

знаниях и умениях, а также его индивидуальные предпочтения.

В ходе формирования информационной основы карьерного целеобразования альтернативами принятия решения выступают информационные признаки, виды информации, которые позволяют судить о состоянии субъективных и объективных факторов, определяющих успешность карьерного целеобразования. В ходе анализа отбираются и в дальнейшем используются информационные признаки, которые позволяют максимально быстро и точно судить о конкретной ситуации целеполагания и вместе с тем являются индивидуально удобными в использовании.

В процессе самоконтроля карьерного целеполагания человек принимает решения о степени соответствия разработанных карьерных целей реальным или ожидаемым карьерным результатам (успехам или неуспехам).

Проведенный анализ свидетельствует, что процесс принятия решения пронизывает весь процесс карьерного целеобразования, но в зависимости от его этапа может приобретать различные формы и учитывать различные альтернативы. Общим и наиболее существенным этапом принятия решений в процессе карьерного целеполагания является анализ альтернатив.

В психологии карьерного консультирования предлагаются различные формализованные схемы анализа, заимствованные из экономики, включая Step-анализ, ABC-анализ и т. д. Однако наибольшую популярность приобрел SWOT-анализ [Калинин, 2006; Зонис, 2016], адаптированный к задачам карьерного проектирования.

Самоконтроль в процессе карьерного целеобразования

Суть самоконтроля заключается в сравнении прогнозируемых и ожидаемых результатов деятельности (эталонов) с реальными, полученными результатами и принятии решения о степени их соответствия [Фонарев, 2005]. Если они соответствуют друг другу, человек принимает решение, что цель достигнута и деятельность прекращается. В противном случае деятельность возобновляется, но при этом она подвергается корректировке. Первоначально корректируются способы и средства достижения цели, а затем, в случае неуспеха, коррекции подвергаются качественные и количественные характеристики самой цели.

Мы выделяем две стадии карьерного развития личности: стадию проектирования карьеры и стадию ее реализации. Самоконтроль карьерного целеобразования осуществляется на обеих стадиях. Но на стадии проектирования реальных результатов не может быть, так как они появляются лишь в процессе реализации карьеры. Поэтому мы выделяем два вида самоконтроля карьерного целеполагания: прогностический (предварительный) и реалистический (текущий и заключительный).

Прогностический самоконтроль осуществляется в форме умственного эксперимента, в ходе которого карьерная цель оценивается с точки зрения возможностей ее достижения. В данной ситуации человек анализирует, оценивает степень соответствия карьерной цели известным критериям, например критериям SMART. То есть в ходе прогностического самоконтроля карьерная цель сопоставляется не с реальным результатом (карьерным успехом), а с некоторыми требованиями, которым должна соответствовать «правильная» или «хорошая» цель.

Реалистический самоконтроль адекватности карьерных целей осуществляется на стадии реализации профессиональной карьеры, когда человек оценивает промежуточные или конечные результаты своего профессионального развития. Выделение двух видов самоконтроля свидетельствует, что процесс карьерного целеобразования не заканчивается на стадии проектирования карьеры профессионала, а активно продолжается в ходе ее реализации.

Итак, мы закончили психологический анализ основных компонентов метапрофессиональной деятельности карьерного целеобразования. Однако, учитывая логику системогенетического подхода к изучению деятельности, в заключении проводимого анализа необходимо затронуть еще один аспект, касающийся компонентного состава данного вида деятельности. Речь идет о подсистеме деятельностно важных качеств, то есть о подсистеме индивидуальных качеств субъекта, которые влияют на успешность карьерного целеполагания.

Исследования различных видов целеполагания свидетельствуют, что психологи выделяют некоторые виды таких качеств: компетентность в области целеполагания, умения и способности целеполагания и т. д. [Василюк, 2006; Сидоров, 2018; Королева, 2017; Манукян, 2018]. В то же время пока конкретных работ, посвященных собственно изучению деятельностно важных качеств карьерного целеполагания, явно недостаточно, чтобы проводить квалифицированный анализ данной подсистемы. Это станет целью наших последующих исследований в данной области.

Библиографический список

1. Архангельский Г. А. Организация времени. От личной эффективности к развитию фирмы. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 448 с.

2. Березовская Р. А. Психология профессиональной карьеры : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Изд-во С. Петерб. ун-та, 2012. 152 с.

3. Василюк Е. Г. Формирование умения целеполагания как педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 6. URL: http://science-education.ru/ru/article/viewid = 620 (дата обращения: 02.03.2021).

4. Заводчиков Д. П. Психология карьеры : учеб. пособие / Д. П. Заводчиков, М. В. Кормильцева. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. профессионально-педагогического ун-та, 2012. 156 с.

5. Зайцев Г. Г. Управление деловой карьерой : учебное пособие / Г. Г. Зайцев, Г. В. Черкасская. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 248 с.

6. Зонис М. М. Жизненная навигация: технологии саморазвития личности студента в процессе обучения в вузе / М. М. Зонис, Ф. А. Казин, А. Л. Мальчукова, Е. В. Оленина, А. Г. Причисленко. Санкт-Петербург : Университет ИТМО, 2016. 109 с.

7. Калинин С. И. Тайм-менеджмент. Практикум по управлению временем. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 360 с.

8. Климов Е. А. Психология профессионала. Воронеж : Институт практической психологии, 1996. 400 с.

9. Королева И. В. Целеполагание как проектировочная компетентность современной молодежи // Научный журнал КубГАУ. 2017. № 130 (6). С. 3-13.

10. Манукян В. Р. Опыт исследования индивидуально-психологических особенностей целеполагания и жизненного планирования // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 57. С. 9. URL: http://psystudy.ru (дата обращения:13.05.2021).

11. Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг : монография. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 336 с.

12. Поваренков Ю. П. Психологический подход к определению понятия «карьера профессионала» // Методология современной психологии. 2019. № 9. С. 270-281.

13. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика индивидуальной цели профессиональной карьеры // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2 (107). С. 98-105.

14. Поваренков Ю. П. Оперативность развития системы саморегуляции профессиональной деятельности / Ю. П. Поваренков, А. Э. Цымбалюк // Психология. 2020. Т. 16. № 4. С. 608-625.

15. Пригожин А. И. Цели и ценности. Новые методы работы с будущим. Москва : Издательский дом «Дело» РАНХ и ГС, 2010. 432 с.

16. Сидоров К. Р. Методика исследования содержания целей человека / К. Р. Сидоров, И. А. Васильев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2018. № 3 (60). С. 90-108.

17. Тихомиров О. К. Психология мышления : учебное пособие. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.

18. Управление личной карьерой : учебное пособие для вузов / под общ. ред. Э. М. Короткова, С. Д. Резника. Москва : Логос, 2005. 288 с.

19. Фонарев А. Р. Психология становления личности профессионала : учеб. пособие. Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2005. 240 с.

20. Чувгунова О. А. Планирование как предмет психологического исследования // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 43. С. 11-25.

21. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Логос, 2007. 192 с.

22. Malin H., Liauw I., Damon W. Purpose and Character Development in Early Adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 2017, 46(6), 1200-1215.

23. Super D. E. Life career roles: Self-realization in work and leisure // D. T. Hall (Ed.). Career development in organization. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1986. С. 75-90.

24. Super, D. E The psychology of career. N. Y.: Harper&Brothers, 1957. 400 с.

Reference list

1. Arhangel'skij G. A. Organizacija vremeni. Ot lichnoj jeffektivnosti k razvitiju firmy = Time management. From personal efficiency to company development. Sankt-Peterburg : Piter, 2008. 448 s.

2. Berezovskaja R. A. Psihologija professional'noj kar'ery = Psychology of professional career : ucheb. posobie. Sankt-Peterburg : Izd-vo S. Peterb. un-ta, 2012. 152 s.

3. Vasiljuk E. G. Formirovanie umenija celepolaganija kak pedagogicheskaja problema = Formation of goal-setting skills as a pedagogical problem // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2006. № 6. URL: http://science-education.ru/ru/article/viewid = 620 (data obrashhenija: 02.03.2021).

4. Zavodchikov D. P. Psihologija kar'ery = Career psychology : ucheb. posobie / D. P. Zavodchikov, M. V. Kormil'ceva. Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. professional'no-pedagogicheskogo un-ta, 2012. 156 s.

5. Zajcev G. G. Upravlenie delovoj kar'eroj = Business career management : uchebnoe posobie / G. G. Zajcev, G. V. Cherkasskaja. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija», 2007. 248 s.

6. Zonis M. M. Zhiznennaja navigacija: tehnologii samorazvitija lichnosti studenta v processe obuchenija v vuze = Life navigation: technologies for self-development of a student's personality in the process of studying at university / M. M. Zonis, F. A. Kazin, A. L. Mal'chukova,

E. V. Olenina, A. G. Prichislenko. Sankt-Peterburg : Universitet ITMO, 2016. 109 s.

7. Kalinin S. I. Tajm-menedzhment. Praktikum po upravleniju vremenem = Time management. Time management workshop. Sankt-Peterburg : Rech', 2006. 360 s.

8. Klimov E. A. Psihologija professionala = Psychology of a professional. Voronezh : Institut prakticheskoj psihologii, 1996. 400 s.

9. Koroleva I. V. Celepolaganie kak proektirovochnaja kompetentnost' sovremennoj molodezhi = Goal-setting as the design competence of modern youth // Nauchnyj zhurnal KubGAU. 2017. № 130 (6). S. 3-13.

10. Manukjan V. R. Opyt issledovanija individual'no-psihologicheskih osobennostej celepolaganija i zhiznennogo planirovanija = Experience of research of individual psychological features of targeting and life planning // Psihologicheskie issledovanija. 2018. T. 11. № 57. S. 9. URL: http://psystudy.ru (data obrashhenija:13.05.2021).

11. Mogilevkin E. A. Kar'ernyj rost: diagnostika, tehnologii, trening = Career development: diagnostics, technology, training : monografija. Sankt-Peterburg : Rech', 2007. 336 s.

12. Povarenkov Ju. P. Psihologicheskij podhod k opredeleniju ponjatija «kar'era professionala» = Psychological approach to the definition of the concept «career of a professional» // Metodologija sovremennoj psihologii. 2019. № 9. S. 270-281.

13. Povarenkov Ju. P. Psihologicheskaja harakteristika individual'noj celi professional'noj kar'ery = Psychological characteristics of the individual goal of a professional career // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 2 (107). S. 98-105.

14. Povarenkov Ju. P. Operativnost' razvitija sistemy samoreguljacii professional'noj dejatel'nosti = Rapid development of the system of self-regulation of professional activities / Ju. P. Povarenkov, A. Je. Cymbaljuk // Zhurnal vysshej shkoly jekonomiki. 2020. T. 16. № 4. S. 608-625.

15. Prigozhin A. I. Celi i cennosti. Novye metody raboty s budushhim = Goals and values. New ways of working with the future. Moskva : Izdatel'skij dom «Delo» RANH i GS, 2010. 432 s.

16. Sidorov K. R. Metodika issledovanija soderzhanija celej cheloveka = Method of human goal content research / K. R. Sidorov, I. A. Vasil'ev // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija. 2018. № 3 (60). S. 90-108.

17. Tihomirov O. K. Psihologija myshlenija = Psychology of thinking : uchebnoe posobie. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 272 s.

18. Upravlenie lichnoj kar'eroj = Personal career management : uchebnoe posobie dlja vuzov / pod obshh. red. Je. M. Korotkova, S. D. Reznika. Moskva : Logos, 2005. 288 s.

19. Fonarev A. R. Psihologija stanovlenija lichnosti professionala = Psychology of professional personality formation : ucheb. posobie. Moskva : Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta ; Voronezh : Izd-vo NPO «MODEK», 2005. 240 s.

20. Chuvgunova O. A. Planirovanie kak predmet psihologicheskogo issledovanija = Planning as a subject of psychological research // Psihologicheskie issledovanija. 2015. T. 8. № 43. S. 11-25.

21. Shadrikov V. D. Problemy sistemogeneza professional'noj dejatel'nosti = Problems of occupational systemogenesis. Moskva : Logos, 2007. 192 s.

22. Malin H., Liauw I., Damon W. Purpose and Character Development in Early Adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 2017, 46(6), 1200-1215.

23. Super D. E. Life career roles: Self-realization in work and leisure // D. T. Hall (Ed.). Career development in organization. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1986. S. 75-90.

24. Super D. E The psychology of career. N. Y.: Harper&Brothers, 1957. 400 s.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

УДК 159.9:370

А. С. Кашапов https://orcid.org/0000-0001-9629-352X

Ресурсный компонент динамики социально-психологической адаптированности и конфликтоустойчивости студентов младших курсов

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 19-013-00102а)

Для цитирования: Кашапов А. С. Ресурсный компонент динамики социально-психологической адаптированности и конфликтоустойчивости студентов младших курсов // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 127-136. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-127-136

В статье представлено авторское понимание понятия адаптации как процесса взаимодействия личности со средой, который разворачивается в виде активности, способствующей преобразованию среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности. С данных позиций адаптация исследуется в контексте социализации личности – процесса, который позволяет человеку приобрести новый социальный статус. Социально-психологическая адаптированность рассматривается как интегративное качество личности, характеризующееся наличием в его структуре когнитивного, мотивационного, коммуникативного и саморегуляционного компонентов. Данные компоненты неаддитивно образуют целостную структуру социально-психологической адаптированности, которая обладает познавательными, мотивирующими и преобразующими функциями. Реализация данных функций повышает конфликтоустойчивость и обеспечивает использование адаптационных мер в межличностном взаимодействии.

Установлен ресурсный компонент динамики социально-психологической адаптированности и конфликтоустойчивости студентов младших курсов. Выявлены причины отрицательной динамики студентов-биологов по показателю «мотивация стремления к успеху». Необходимость постоянного обращения студентов-психологов к рефлексии и самопознанию в процессе обучения способствует формированию позитивного отношения к своей личности и самопринятию. Такая личностная направленность повышает ресурсность, которую следует рассматривать в контексте активности субъекта. Ресурсный компонент обусловлен негомеостатическим принципом его существования и проявлением его активности. Ресурсность обогащается в процессе осуществления деятельности и поведения, выступая как процесс и как результат. Следовательно, нельзя рассматривать ресурсность вне субъекта познания, общения и деятельности.

Ключевые слова: ресурс, динамика, социально-психологическая адаптированность, конфликтоустойчивость, студент, обучение, общение, конфликт, деятельность.

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

A. S. Kashapov

The resource component of the dynamic of socio-psychological adaptation and conflict resistance of junior students

The article presents the author's understanding of the concept of adaptation as a process of interaction of the person with the environment, which unfolds in the form of activity that contributes to the transformation of the environment in accordance with the new conditions and goals of activity. From these positions, adaptation is studies in the context of the socialization of the person – a process that allows a person to acquire a new social status. Socio-psychological adaptability is considered as an integrative quality of a person, characterized by the presence of cognitive, motivational,

© Кашапов А. С., 2021

communicative and self-regulating components in its structure. These components nonadditively form a complete structure of socio-psychological adaptation, which has cognitive, motivating and transformative functions. The implementation of these functions increases conflict tolerance and ensures the use of adaptive actions in interpersonal interaction.

The resource component of socio-psychological adaptation dynamic and conflict resistance of junior students is established. The reasons of biology students for the negative dynamic in the indicator «motivation of pursuit for success» are revealed. The need of psychology students for constant appeal to reflection and self-discovery in the learning process contributes to the formation of a positive attitude to their personality and self-acceptance. This personal orientation increases the resource capacity, which should be considered in the context of the activity of the subject. The resource component is determined by the non-homeostatic principle of its existence and the manifestation of its activity. Resource capacity is enriched in the process of carrying out activity and behavior. In this regard, resource capacity acts both as a process and as a result. Therefore, it is impossible to consider resource capacity outside of the subject of cognition, communication and activity.

Keywords: resource, dynamic, socio-psychological adaptability, conflict-resistance, student, learning, communication, conflict, activity.

Адаптация молодежи к студенческой жизни – сложный и многогранный процесс, требующий вовлечения социальных и когнитивных ресурсов. Именно начальный этап профессионального обучения играет особую роль в формировании личности будущего специалиста. Эффективность адаптации первокурсников к вузовскому обучению определяет психологический комфорт, учебную мотивацию, направленность учебно-профессиональной деятельности на старших курсах. Поэтому такие задачи, как ускорение процесса «вхождения» вчерашнего школьника в систему вузовских отношений, а также выявление социально-психологических ресурсов активизации данного процесса, чрезвычайно актуальны [Beverly, 1998; Elliott, 2001; Smith, 2008; Taylor, 2004].

В философских, психологических, социологических и педагогических источниках разработано понимание субъекта как инициатора, распоряжающегося ресурсами, активно и сознательно преобразующего самого себя и свою жизнедеятельность, реализующего и восполняющего субъектные проявления (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, А. А. Деркач, В. И. Слободчиков и др.). Тем не менее важные вопросы, связанные с выявлением ресурсов субъекта, только в настоящее время становятся предметом специального исследования.

Особое внимание ученые уделяют лояльности студентов как фактору адаптации [Helgesen, 2007; Langer, 2001; Leenheer, 2007]. Как факторы риска, возникающего в условиях адаптации, понимаются свойства и характеристики, повышающие возможность нарушений и дезадаптации. Данные особенности несут в себе потенциальную угрозу для развития личности. Психологические защиты рассматриваются как внутренние ресурсы адаптации, смягчающие негативное влияние стрессогенного события [Moss, 1986; Holtmann & Schmidt, 2004; Laucht, 1999; Garmezy, 1983; Scheithauer & Petermann, 1999].

Учет результатов исследования ресурсного компонента динамики социально-психологической адаптированности (СПА) и конфликтоустойчивости студентов младших курсов имеет значение для создания благоприятной вузовской образовательной среды, поскольку позволяет организовать управление личностным и профессиональным развитием студентов. В чем же заключается такое управление?

Сутью данного управления является трансформация внешнего управления в самоуправление [Marzo-Navarro, 2005]. Среди психологических механизмов такой интериоризации можно выделить идентификацию (принятие групповых норм и ценностей); дифференциацию ценностных ориентаций, представляющих собой опорные критерии принятия личностью жизненно важных решений; амплификацию (расширение зоны развития своих возможностей); механизм позитивного переструктурирования личностного опыта (новые ведущие смысловые образования реализуются посредством роста силы и численности гибко опосредованных связей между существующими смысловыми образованиями). Описание особенностей функционирования механизмов профессионализации позволяет понять, каким образом реализуется трансформация ситуации учебно-профессиональной деятельности в судьбоносное, памятное событие, обогащающее личность будущего специалиста [Кашапов, 2018].

Важным условием успешности адаптации является *адаптивность* – системное качество личности, позволяющее осуществлять оперативные адекватные изменения в психике и поведении, соответствующие требованиям среды. Адаптивность обеспечивает своевременное и адекватное

отражение реальных или ожидаемых изменений среды, определение направления трансформации поведения, собственно адаптивные изменения и отражение результативности адаптации [Смирнов, 2010].

Современная образовательная среда очень мобильна, кроме того, в ней решающую роль начинает играть духовный ресурс. Такая тенденция обусловлена специфическим образовательным ресурсом. Благодаря данному ресурсу происходит накопление ресурсов личности, способствующих преодолению угроз негативного социального и информационного влияния [Schmidt, 2005; Siegel, 2008]. Следует отметить, что недостаток ресурсов для активной деятельности характеризуется отсутствием адекватных реакций на развивающуюся ситуацию [Haslam, 2009; Hedges, 2003; Lopez, 1996]. Одна из причин возникновения такой тенденции заключается в недостаточном выражении субъектности как совокупности личностных качеств. Субъектность, по мнению В. И. Панова, это проявление психической активности в конкретных действиях [Панов, 2020]. М. И. Илюшина и И. П. Краснощеченко рассматривают ресурсную субъектность как системную характеристику, проявляющуюся в способности личности к накоплению, осознанию, своевременному и результативному использованию ресурсов в решении поставленных задач, в процессе осуществления деятельности и жизнедеятельности, реализации смысла жизни, преодоления трудных жизненных ситуаций, самоорганизации и саморазвитии личности [Илюшина, 2017, с. 138].

Ресурсность рассмотрена М. М. Кашаповым в контексте профессионализации мышления субъекта [Кашапов, 2020]. Ресурсом реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации служит надситуативность мышления субъекта [Кашапов, 2018]. В проведенных исследованиях обосновано, каким образом именно надситуативное мышление выступает в качестве когнитивного ресурса личности [Кашапов, 2017; Кашапов, 2020]. Важную роль при этом играет оптимальный уровень взаимосвязи стилей, типов мышления и факторов когнитивного оценивания [Савельева, 2020].

В понимание ресурсного компонента динамики СПА и конфликтоустойчивости студентов младших курсов определенный вклад вносит реализация идей акмеологического подхода. Так, И. В. Серафимович выявлены и обобщены акмеологические и когнитивные ресурсы в профессионализации студентов [Серафимович, 2019]. Теоретико-методологический аспект ресурсности мышления как основы конструирования акме-событий описан М. М. Кашаповым и Г. В. Шаматоновой [Кашапов, 2017]. Представляет интерес социально-психологический аспект понимания ценностных ориентаций различных групп участников образовательных отношений [Серафимович, 2020; Серафимович, 2019]. При рассмотрении СПА и конфликтоустойчивости целесообразно учитывать идеи В. А. Толочека о возможностях и ограничениях компетентностного и ПВК-подходов [Толочек, 2019]. Следует отметить, что поиск психолого-методологических оснований ресурсов повышения качества обучения в вузе продолжается [Турчин, 2019; Филатова, 2020].

Проведенный теоретический анализ позволяет отметить, что психические новообразования студенческого возраста являются определяющими для формирования высших ценностей и духовно-нравственных качеств. Однако многие авторы ограничиваются констатацией концептуальных характеристик адаптации в целом. Выявленные проблемные зоны позволили сформулировать цель дальнейшего эмпирического исследования.

Цель работы – исследование ресурсного компонента динамики социально-психологической адаптированности и конфликтоустойчивости студентов младших курсов.

На разных этапах исследования применялись **следующие методики:** «Социально-психологическая адаптация» (К. Роджерс, Р. Даймонд); «Оценка поведения в конфликте» (К. Н. Томас, адаптация Н. В. Гришиной); «Мотивация стремления к успеху» (Т. Эллерс); «Мотивация избегания неудач» (Т. Эллерс); «Субъективный локус контроля» (Дж. Роттер); «Диагностика ведущего типа реагирования» (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева); «Волевые качества личности» (М. В. Чумаков); лонгитюдное исследование.

Выборку составили 90 студентов факультета биологии и 90 студентов факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова.

Обработка. Использованы следующие методы статистического анализа данных: корреляционный анализ (коэффициенты корреляции Спирмена и Пирсона), факторный анализ, структурный анализ, анализ достоверности различий (по Т-критерию Стьюдента и U-критерию Манна – Уитни).

Результаты и обсуждение

Проведенный структурный анализ позволил выделить базовые качества личности первокурсников (см. Табл. 1).

Таблица 1

Структурный анализ результатов личностных качеств первокурсников

Базовые качества	*Вес*	*R>0*	*R<0*
Доминирование (Д)	29	6	2
Принятие других (ПрД)	26	5	2
Адаптированность (А)	24	7	3
Соперничество (Соп)	24	3	4
Уход от проблем (УП)	21	1	5
Эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность) (ЭК)	20	5	2
Ожидание внутреннего контроля (ОВК)	15	6	0
Принятие себя (ПрС)	15	6	1
Мотивация избегания неудач (АЕ)	14	0	4
Избегание (И)	13	0	4
Сотрудничество (Сот)	10	1	2
Мотивация стремления к успеху (МСУ)	9	2	1
Компромисс (К)	7	0	2
Шкала лжи (L)	6	1	1
Приспособление (П)	4	0	1
Субъективный локус контроля (СЛК)	3	1	0

Отметим, что в структуре основных качеств студентов, обучающихся на этих факультетах, имеются различия, которые касаются в большей степени роли каждого из выделенных компонентов. На основании проведенного сравнительного анализа групп студентов-психологов и студентов-биологов (Т-критерий Стьюдента) выявлено, что мотивация избегания неудач выражена в большей степени у биологов ($r = 18$; $p < 0,1$), чем у психологов ($r = 14,33$; $p < 0,1$). Для психологов же в большей степени, чем для биологов, характерно проявление доминирования (биологи – $r = -2,765$; $p < 0,5$; психологи – $r = 1,1$; $p < 0,5$). Проведенный анализ эмпирических данных позволил выделить три группы студентов (низко-, средне-, высокоадаптированных) в зависимости от успешности их адаптации к условиям вуза.

У **низкоадаптированных** студентов ведущими в структуре качеств являются избегание ($W = 17$), принятие себя ($W = 14$) и соперничество ($W = 12$). Преобладающие качества студентов: доминирование ($W = 22$), соперничество ($W = 17$), мотивация избегания неудач ($W = 13$).

У **высокоадаптированных** студентов преобладают субъективный локус контроля ($W = 13$), соперничество ($W = 9$) и сотрудничество ($W = 9$). Сопоставление базовых качеств студентов-психологов и биологов (использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена) позволило констатировать отсутствие выраженных различий в структуре их качеств.

На основании проведенного факторного анализа выделено шесть факторов:

ФАКТОР 1 «Эмоционально-волевой компонент» (доля дисперсии: 26,10 %) включает в себя следующие параметры: 20 % адаптированность; 20 % принятие себя; 15 % принятие других; 16 % эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность); 18 % ожидание внутреннего контроля.

ФАКТОР 2 «Мотивационный компонент» (доля дисперсии: 11,30 %) включает в себя следующие параметры: 25 % мотивация стремления к успеху; 21 % избегание; 33 % уход от проблем.

ФАКТОР 3 «Стратегии поведения в конфликте» (доля дисперсии: 10,90 %) включает в себя следующие параметры: 46 % приспособление; 35 % соперничество.

ФАКТОР 4 «Лидерство» (доля дисперсии: 9,89 %) включает в себя следующие параметры: 45 % мотивация избегания неудач; 25 % доминирование.

ФАКТОР 5 «Ответственность» (доля дисперсии: 9,60 %) включает в себя следующие параметры: 42 % субъективный локус контроля; 31 % сотрудничество.

ФАКТОР 6 «Компромисс» (доля дисперсии: 9,20 %) включает в себя следующие параметры: 62 % компромисс.

Можно предположить, что полученные факторы являются основообразующими характеристиками СПА студентов-первокурсников.

Рассмотрим значимые корреляции между параметрами использованных методик. Так, установлены прямые связи параметра «Адаптированность» со следующими характеристиками личности: «Принятие себя» ($r = 0,813$; $p < 0,001$), «Эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность)» ($r = 0,79$; $p < 0,001$), «Ожидание внутреннего контроля» ($r = 0,688$; $p < 0,001$), «Принятие других» ($r = 0,654$; $p < 0,001$), «Доминирование» ($r = 0,566$; $p < 0,001$), «Соперничество» ($r = 0,207$; $p < 0,05$). Следовательно, студенты, адаптированные к условиям вуза, в конфликтных ситуациях склонны проявлять доминирование и соперничество. В то же время они готовы учитывать мнения других, в том числе и в своем поведении. Кроме того, можно предположить, что для успешно адаптированных студентов характерен высокий уровень эмоционально-волевого самоконтроля: умение сохранять самообладание, выдержку в эмоционально насыщенных и конфликтных ситуациях.

Можно отметить обратные связи параметра «Адаптированность» со следующими характеристиками личности: «Уход от проблем» ($r = -0,462$; $p < 0,001$), «Компромисс» ($r = -0,273$; $p < 0,05$),

«Мотивация избегания неудач» (r = -0,272; p < 0,05). На основании выделенных взаимосвязей можно сделать вывод, что студенты-первокурсники, стремящиеся уйти от решения проблем, поведение которых направлено на избегание неудач в деятельности, являются низкоадаптированными к условиям вузовского обучения.

Для исследования социально-психологических качеств личности студентов использован метод диагностики структур качеств, разработанный В. Д. Шадриковым и А. В. Карповым. Для подсчета степени интегрированности и дифференцированности структур социально-психологических качеств мы использовали методику, разработанную А. В. Карповым, и в каждой из исследуемых групп сравнили значения корреляций между изучаемыми параметрами качеств, а также их направления (отрицательные или положительные), используя обобщенные показатели: когерентность, дивергентность и организованность структуры параметров (см. Табл. 2).

Таблица 2

Данные структурного анализа социально-психологических личностных качеств

Обобщенные показатели организованности структур	*Психологи*	*Биологи*	*Бюджетники*	*«Договорники»*	*Приезжие студенты*	*Ярославские студенты*
Индекс когерентности структуры (ИКС)	36	26	42	18	16	40
Индекс дивергентности структуры (ИДС)	24	26	30	6	10	32
Индекс организованности структуры (ИОС)	12	0	12	12	6	8

Индекс когерентности структуры (ИКС) определяется суммированием положительных корреляционных связей с учетом их значимости, индекс дивергентности структуры (ИДС) – отрицательных корреляций. Организованность является важной и наиболее показательной характеристикой развитости структур социально-психологических качеств. А. В. Карпов предполагает, что организованность является одним из механизмов обеспечения эффективности деятельности.

В нашем исследовании организованность, характеризующая объединение качеств в целостную структуру, выступает одной из основных предпосылок обеспечения эффективности учебной деятельности. Как видно из Таблицы 2, индекс организованности структуры (ИОС) социально-психологических качеств студентов-психологов выше, чем у студентов-биологов. С учетом этого учебную деятельность студентов-психологов можно считать более организованной, а механизмы ее обеспечения – более эффективными. Выявленная дезорганизованность структуры качеств студентов-биологов позволяет предположить проявление нарушений механизмов функционирования учебной деятельности

Установлено, что ИОС социально-психологических качеств студентов, обучающихся на бюджетной и договорной основе, а также студентов, проживающих в Ярославле, и иногородних практически одинаковы. Это может свидетельствовать, что данные показатели не оказывают значимого влияния на механизмы организации учебной деятельности. ИДС указывает на то, в какой мере в исследуемой структуре представлены дифференцирующие тенденции.

Как видно из полученных данных, ИДС значимо выше у студентов, обучающихся на бюджетной основе, по сравнению со студентами-«договорниками». Также ИДС более выражен у студентов, проживающих в Ярославле, чем у иногородних студентов. По ИДС между студентами факультета биологии и психологии значимых различий не установлено. Это свидетельствует о «несинтезированности» качеств в структуре личности студентов бюджетной формы обучения и студентов, проживающих в Ярославле.

ИКС определяется А. В. Карповым как функция числа положительных значимых связей в структуре и меры их значимости. У студентов факультета психологии уровень ИКС выше, чем у студентов факультета биологии. Также данный индекс выше у студентов, обучающихся на бюджетной основе, по сравнению со студентами, обучающимися на договорной основе. Установлено, что ИКС выше у студентов, проживающих в Ярославле, чем у иногородних студентов. Это означает, что степень интегрированности качеств в общей структуре у данных групп студентов выше, поскольку качества синтезированы в определенную целостность.

Анализ результатов, полученных в ходе проведенного лонгитюдного исследования, позволил установить, что у обследованных студентов на протяжении обучения на 1 и 2 курсах наблюдается

увеличение значения по показателю «Соперничество» (R = 0,24; P < 0,00384) и снижение значения по показателю «Компромисс» (R = 0,27; P < 0,00146). Также нами установлена отрицательная динамика по показателю «Мотивация стремления к успеху» (R = 0,25; P < 0,00301).

Анализ достоверности различий по Т-критерию Стьюдента позволил выявить, что у студентов психологического факультета второго курса выше значения по показателям «Адаптация» (R = 0,000237) и «Самопринятие» (R = 0,000096), по сравнению со студентами-второкурсниками биологического факультета. Это может быть связано с тем, что специфика профиля обучения на психологическом факультете оказывает влияние на успешность адаптации студентов. Необходимость постоянного обращения к рефлексии и самопознанию в процессе обучения способствует формированию позитивного отношения к своей личности и самопринятию.

По результатам методики Эллерса установлено, что у иногородних студентов выше «Мотивация стремления к успеху» (R = 0,024142), по сравнению с ярославскими студентами. Таким образом, иногородние студенты больше нацелены на достижения в учебной деятельности, поскольку вынуждены рассчитывать в большей степени на свои силы.

У студентов-биологов наиболее значимыми являются следующие качества: «Сотрудничество» (W = 20), «Принятие других» (W = 20), «Эмоциональная комфортность» (W = 18). Средние значения получены нами по таким качествам, как «Компромисс» (W = 15), «Соперничество» (W = 14), «Приспособление» (W = 14), «Мотивация избегания неудач» (W = 13), «Избегание» (W = 13), «Стремление к доминированию» (W = 13). Низкие значения в общей структуре личностных качеств получили такие качества, как «Самопринятие» (W = 8), «Адаптация» (W = 7), «Мотивация стремления к успеху» (W = 7), «Субъективный локус контроля» (W = 7). Таким образом, в ситуации конфликта студенты-биологи склонны использовать конструктивную стратегию поведения. Для них характерен высокий уровень эмоциональной саморегуляции. Однако при этом они не всегда готовы принимать ответственность за свои действия. Выявлено, что у данной группы студентов мотивация избегания неудач доминирует над мотивацией стремления к успеху, а принятие других – над самопринятием. Исходя из полученных данных, можно предположить о возможной тенденции нарушения механизмов адаптации обследуемых студентов-биологов. Также проведенный структурный анализ позволил нам выделить базовые качества личности обследованных студентов факультета психологии (см. Табл. 3).

Таблица 3

Базовые качества личности обследованных студентов факультета психологии

Базовые качества	*Вес*	*R>0*	*R<0*
Избегание (И)	23	1	6
Самопринятие (С-е)	21	6	1
Эмоциональная комфортность (Э-яК)	18	6	0
Стремление к доминированию (С-еД)	16	3	2
Компромисс (К)	15	3	1
Принятие других (П-еД)	15	4	1
Соперничество (Соп)	15	0	4
Субъективный локус контроля (СЛК)	15	4	0
Адаптация (А-я)	15	6	1
Сотрудничество (Сот)	10	1	2
Приспособление (П)	10	0	3
Мотивация избегания неудач (АЕ)	9	1	2
Мотивация стремления к успеху (МСУ)	6	1	1

У студентов-психологов наиболее значимыми являются следующие качества: «Избегание» (W = 23), «Самопринятие» (W = 21), «Эмоциональная комфортность» (W = 18). Средние значения получены нами по таким качествам, как «Стремление к доминированию» (W = 16), «Компромисс» (W = 15), «Принятие других» (W = 15), «Соперничество» (W = 15), «Субъективный локус контроля» (W = 15), «Адаптация» (W = 15). Низкие значения в общей структуре личностных качеств получили такие качества, как «Сотрудничество» (W = 10), «Приспособление» (W = 10), «Мотивация избегания неудач» (W = 9), «Мотивация стремления к успеху» (W = 6).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о предпочтении студентами-психологами стратегии ухода в ситуации конфликта. Следовательно, можно предположить, что причины использования данной стратегии поведения могут быть различными: с одной стороны, обусловленными психологическими защитами личности, а с другой – доминированием надситуативного уровня мышления. Таким образом, использование данной стратегии поведения в конфликте может быть эффективным и адаптивным в контексте анализа конкретной конфликтной ситуации. Высокие показатели по шкалам «Эмоциональная комфортность» и «Самопринятие» могут служить критерием успешности социально-психологической адаптации студентов-психологов.

Заключение

Учебная деятельность рассматривается как системный объект, а, как известно, исследование системы неотделимо от исследования условий ее существования. Такая деятельность не формируется одномоментно, а проходит в своем развитии ряд этапов с характерными для них условиями. Следовательно, и программа ее формирования должна состоять из нескольких этапов с соответствующими целями и задачами. В качестве основного средства их достижения, с учетом динамизма и многоаспектности исследуемого явления, выступает логичное и последовательное сочетание надежно зарекомендовавших себя на практике путей формирования учебной деятельности студентов первого курса. Данный подход к решению проблемы не только дает возможность наиболее точно учесть своеобразие каждого этапа работы, но и позволяет с наибольшей полнотой использовать имеющийся у студентов ресурс в условиях организации адаптации с учетом вузовской специфики.

Этапы определяются характером, условиями усвоения профессиональной деятельности и спецификой социально-образовательной среды. Успешность прохождения этапа определяется степенью сформированности готовности студента и, прежде всего, его ресурсными возможностями, среди которых важную роль играет способность к гибкой самореализации. На каждом этапе становления СПА и конфликтоустойчивости студентов младших курсов реализуются определенные ресурсные компоненты.

В качестве критерия СПА рассматривается способность обобщения и переноса приобретенных знаний на решение новых социально обусловленных задач, одна из которых – оптимальное разрешение возникающих конфликтных ситуаций. Определена динамика взаимосвязей когнитивного, мотивационного, коммуникативного и саморегуляционного компонентов структуры СПА. Выявлены элементы компонентов структуры СПА, влияющие на академическую успеваемость студентов на разных этапах обучения в вузе.

Обучение новым образцам и способам поведения называется внешней адаптацией, а приятие новых норм поведения и взглядов – внутренней адаптацией.

Когнитивный, мотивационный, коммуникативный и саморегуляционный компоненты психологической структуры СПА студентов характеризуются взаимосвязью отдельных элементов. Выявлены элементы компонентов структуры СПА, влияющие на академическую успеваемость студентов на разных этапах обучения в вузе. Установлено, что мотивационный компонент в большей степени определяет академическую успеваемость. Базовым качеством в структуре СПА личности является субъективный локус контроля как показатель саморегулятивного компонента. Выбор личностью оптимального типа реагирования на конфликт определяется степенью развития у нее креативности и респонзивной активности (респонзивность означает изменение себя в ответ на внешние вызовы). Именно через творческую личностную активность осуществляется основная внутренняя работа субъекта по созданию внутренних ресурсов, определяющих эффективность личностного и профессионального развития студента. При этом функция ресурсов характеризуется сокращением различий между реальным и желаемым состоянием субъекта.

Выявленная у студентов способность к самореализации проявляется в стремлении к самоизменению, позитивном преобразовании своей личности и деятельности. Реализация собственных возможностей представляет собой творческий ресурс, необходимый для изменения отношения к проблеме. Именно позитивное отношение определяет конструктивный результат социально-психологической адаптации.

Выводы

Выявлено, что у студентов-психологов второго курса выше значения по показателям «Адаптация» и «Самопринятие», по сравнению со студентами-второкурсниками биологического факультета. Это может быть связано с тем, что на успешность адаптации студентов оказывает влияние специфика профиля обучения на психологическом факультете.

Показано, что стремление к доминированию и использованию стратегии избегания в конфликте более характерно для студентов, обучающихся на бюджетной основе. Установлено, что у студентов-психологов и студентов-биологов на протяжении обучения на 1 и 2 курсах наблюдается рост показателя «Соперничество» и снижение показателя «Компромисс».

Выявлено, что ИОС социально-психологических качеств студентов, обучающихся на бюджетной и договорной основе, а также студентов, проживающих в Ярославле, и иногородних практически одинаковы. Данные качества не оказывают значимого влияния на механизмы организации учебной деятельности.

Установлены зависимости СПА от конфликтоустойчивости студентов 1 курса. В ситуации конфликта студенты-биологи склонны использовать конструктивную стратегию поведения. Для них характерен высокий уровень эмоциональной саморегуляции. Однако при этом они не всегда готовы нести ответственность за свои действия. Выявлено, что у данной категории студентов мотивация избегания неудач доминирует над мотивацией стремления к успеху, а принятие других – над самопринятием. У них проявляются тенденции нарушения механизмов адаптации.

Выявлены характеристики конфликтоустойчивости студентов 1 курса биологического и психологического факультетов. Результаты проведенного факторного анализа свидетельствуют, что учебная деятельность студентов-психологов является более организованной, а механизмы ее обеспечения – более эффективными. Выявленная дезорганизованность структуры качеств студентов-биологов позволяет говорить о проявлениях нарушений механизмов функционирования учебной деятельности.

Библиографический список

1. Илюшина М. И. Концептуализация представлений о ресурсной субъектности / М. И. Илюшина, И. П. Краснощеченко // Прикладная юридическая психология. 2017. № 1. С. 138-146.

2. Кашапов М. М. Ресурсность мышления как основа конструирования акме-событий: теоретико-методологический аспект / М. М. Кашапов, Г. Л. Шаматонова // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 10-20.

3. Кашапов М. М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 3-9.

4. Кашапов М. М. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта / М. М. Кашапов, Ю. С. Филатова, А. С. Кашапов. Ярославль : Индиго, 2018. 392 с.

5. Кашапов М. М. Надситуативность мышления как ресурс реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации психологов / М. М. Кашапов, И. В. Серафимович // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 26. С. 63-76.

6. Кашапов М. М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации / М. М. Кашапов, И. В. Серафимович // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 3. С. 43-52.

7. Кашапов М. М. Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 116-130.

8. Панов В. И. От экологии детства к психологии устойчивого развития (вместо вступительной статьи) // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития : сборник научных статей / отв. ред. В. И. Панов. Москва : ФГБНУ «Психологический институт РАО» ; Курск : Университетская книга, 2020. С. 10-14.

9. Савельева Л. А. Взаимосвязь стилей и типов мышления и факторов когнитивного оценивания / Л. А. Савельева, М. М. Кашапов // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. Москва : Институт психологии РАН, 2020. С. 1349-1356.

10. Серафимович И. В. Акмеологические и когнитивные ресурсы в профессионализации студентов // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 5. URL: https://mir-nauki.com/issue-5-2019.html.

11. Серафимович И. В. Ценностные ориентации различных групп участников образовательных отношений: социально-психологический аспект / И. В. Серафимович, О. А. Беляева // Интеграция образования. 2019. Т. 23. № 2. (95). С. 232-246.

12. Серафимович И. В. Особенности когнитивных и личностных ресурсов педагогов в структуре психологической системы деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 2. С. 106-115.

13. Смирнов А. А. Адаптация студентов и образ вуза : монография / А. А. Смирнов, Н. Г. Живаев ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль : ЯрГУ, 2010. 168 с.

14. Толочек В. А. Компетентностный подход и ПВК-подход: возможности и ограничения // Вестник СПбГУ. Психология. 2019. Т. 9. Вып. 2. С. 123-137.

15. Турчин А. С. Психолого-методологические основания повышения качества обучения в вузе войск национальной гвардии / А. С. Турчин, А. А. Дьячков // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2019. № 1 (1). С. 46-50.

16. Филатова Ю. С. Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта / Ю. С. Филатова, А. С. Кашапов // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 385-404.

17. Beverly A., Kaldenberg D. O., Browne W. S., Broun D. J. Student as Customer: Factors Affecting Satisfaction and Assessments of Institutional Quality // Journal of marketing for Higher Education. 1998. Vol. 8, Issue 3. P. 1-14.

18. Elliott K. M., Healy M. A. Key Factors Influencing Student Satisfaction Related to Recruitment and Retention // Journal of Marketing for Higher Education. 2001. Vol. 10, Issue 4. P. 1-11.

19. Haslam S. A., Jetten J., Haslam S. A., Waghorn C. Social identification, stress and citizenship in teams: a five- phase longitudinal study // Stress and Health. 2009. Vol. 25. P. 21-30.

20. Hedges P. M. Antecedents and outcomes of international student adjustment: Dis. Doctor of philosophy. University of Western Australia, 2003. 280 p.

21. Helgesen Q., Nesset E. What accounts for students' loyalty? Some field study evidence // International Journal of Educational Management. 2007. Vol. 21, Issue 2. P. 126-143.

22. Langer M. F., Hansen U. Modeling and Managing Student Loyalty // Journal of Service Research. 2001. Vol. 3, № 4. P. 331-344.

23. Leenheer J., Heerde H. J., Bijmolt T. H. Do loyalty programs really enhance behavior loyalty? An empirical analysis accounting for self-selecting members // International Journal of Research in Marketing. 2007. Vol. 24, Issue 1. P. 31-47.

24. Lopez D. F., Little T. D. Children's action-control beliefs and regulation in the social domain // Developmental Psychology. 1996. Vol. 32. P. 299-312.

25. Marzo-Navarro M. A., Pedraja-Iglesias M. P. New management element for universities: Satisfaction wich the offered courses Rivera-Torres // International Journal of Educational Management. 2005. № 19(6). P. 505-526.

26. Moss R. H., Schaefer J. A. Life transitions and crises // Coping with life crises: An integrative approach. N. Y.: Plenum Press, 1986. P. 3-28.

27. Schmidt C. S. An exploration into first generation adult student adaptation to college: Diss. … Doctor of Philosopy. University of Kansas, 2005. 215 p.

28. Siegel D. J. Students: The LEAD Model // Innovative Higher Education. 2008. Vol. 32. № 4. P. 195-207.

29. Smith M. L. The Transition to University: Adaptation and Adjustment: Dis. … Master of Arts. University of Saskatchewan. 2008. 122 p.

30. Taylor P. G., Pillay H., Clarke J. A. Exploring student adaptation to new learning environments: some unexpected outcomes // International Journal of Learning Technology. 2004. Vol. 1. № 1. P. 100-110.

Reference list

1. Iljushina M. I. Konceptualizacija predstavlenij o resursnoj sub#ektnosti = Conceptualizing perceptions of resource subjectivity / M. I. Iljushina, I. P. Krasnoshhechenko // Prikladnaja juridicheskaja psihologija. 2017. № 1. S. 138-146.

2. Kashapov M. M. Resursnost' myshlenija kak osnova konstruirovanija akme-sobytij: teoretiko-metodologicheskij aspekt = Resourcefulness of thinking as the basis for designing acme events: theoretical and methodological aspect / M. M. Kashapov, G. L. Shamatonova // Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologija. 2017. T. 22. S. 10-20.

3. Kashapov M. M. Nadsituativnoe myshlenie kak kognitivnyj resurs lichnosti = Over situational thinking as a cognitive resource of personality // Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologija. 2017. T. 22. S. 3-9.

4. Kashapov M. M. Sobytijno-kognitivnye komponenty professionalizacii sub#ekta = Event-cognitive components of subject professionalization / M. M. Kashapov, Ju. S. Filatova, A. S. Kashapov. Jaroslavl' : Indigo, 2018. 392 s.

5. Kashapov M. M. Nadsituativnost' myshlenija kak resurs realizacii sobytijno-kognitivnyh komponentov sub#ekta na raznyh jetapah professionalizacii psihologov = Over situatedness of thinking as a resource of implementation of event-cognitive components of the subject at different stages of psychologists' professionalization / M. M. Kashapov, I. V. Serafimovich // Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologija. 2018. T. 26. S. 63-76.

6. Kashapov M. M. Nadsituativnoe myshlenie kak kognitivnyj resurs sub#ekta v uslovijah professionalizacii = Over situatedness thinking as a cognitive resource of a subject in a professional setting / M. M. Kashapov, I. V. Serafimovich // Psihologicheskij zhurnal. 2020. T. 41. № 3. S. 43-52.

7. Kashapov M. M. Ponimanie resursnosti v kontekste professionalizacii myshlenija sub#ekta = Understanding resourcefulness in the context of professionalizing subject thinking // Metodologija sovremennoj psihologii. 2020. № 11. S. 116-130.

8. Panov V. I. Ot jekologii detstva k psihologii ustojchivogo razvitija (vmesto vstupitel'noj stat'i) = From the ecology of childhood to the psychology of sustainable development (instead of the introductory article) // Jekopsihologicheskie issledovanija-6: jekologija detstva i psihologija ustojchivogo : sbornik nauchnyh statej / otv. red. V. I. Panov / FGBNU «Psihologicheskij institut RAO». Kursk : Universitetskaja kniga, 2020. S. 10-14.

9. Savel'eva L. A. Vzaimosvjaz' stilej i tipov myshlenija i faktorov kognitivnogo ocenivanija = Interrelation of styles and types of thinking and cognitive assessment factors / L. A. Savel'eva, M. M. Kashapov // Sposobnosti i mental'nye resursy cheloveka v mire global'nyh peremen. Moskva : Institut psihologii RAN, 2020. S. 1349-1356.

10. Serafimovich I. V. Akmeologicheskie i kognitivnye resursy v professionalizacii studentov = Acmeological and cognitive resources in the professionalization of students // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2019. № 5. URL: https://mir-nauki.com/issue-5-2019.html.

11. Serafimovich I. V. Cennostnye orientacii razlichnyh grupp uchastnikov obrazovatel'nyh otnoshenij: social'no-psihologicheskij aspekt = Value orientations of different groups of participants in educational relations: socio-psychological aspect / I. V. Serafimovich, O. A. Beljaeva // Integracija obrazovanija. 2019. T. 23. № 2. (95). S. 232-246.

12. Serafimovich I. V. Osobennosti kognitivnyh i lichnostnyh resursov pedagogov v strukture psihologicheskoj sistemy dejatel'nosti = Features of the cognitive and personal resources of teachers in the structure of the psychological system of activity // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2020. № 2. S. 106-115.

13. Smirnov A. A. Adaptacija studentov i obraz vuza = Student adaptation and university image : monografija / A. A. Smirnov, N. G. Zhivaev ; Jarosl. gos. un-t im. P. G. Demidova. Jaroslavl' : JarGU, 2010. 168 s.

14. Tolochek V. A. Kompetentnostnyj podhod i PVK-podhod: vozmozhnosti i ogranichenija = Competency approach and PVK approach: opportunities and limitations // Vestnik SPbGU. Psihologija. 2019. T. 9. Vyp. 2. S. 123-137.

15. Turchin A. S. Psihologo-metodologicheskie osnovanija povyshenija kachestva obuchenija v vuze vojsk nacional'noj gvardii = Psychological and methodological grounds for improving the quality of training at the university of the National Guard troops / A. S. Turchin, A. A. D'jachkov // Voenno-pravovye i gumanitarnye nauki Sibiri. 2019. № 1 (1). S. 46-50.

16. Filatova Ju. S. Resursnye osnovy professionalizacii myshlenija sub#ekta = Resource foundations of professional thinking of the subject / Ju. S. Filatova, A. S. Kashapov // Metodologija sovremennoj psihologii. 2020. № 11. S. 385-404.

17. Beverly A., Kaldenberg D. O., Browne W. S., Broun D. J. Student as Customer: Factors Affecting Satisfaction and Assessments of Institutional Quality // Journal of marketing for Higher Education. 1998. Vol. 8, Issue 3. P. 1-14.

18. Elliott K. M., Healy M. A. Key Factors Influencing Student Satisfaction Related to Recruitment and Retention // Journal of Marketing for Higher Education. 2001. Vol. 10, Issue 4. P. 1-11.

19. Haslam S. A., Jetten J., Haslam S. A., Waghorn C. Social identification, stress and citizenship in teams: a five- phase longitudinal study // Stress and Health. 2009. Vol. 25. P. 21-30.

20. Hedges P. M. Antecedents and outcomes of international student adjustment: Dis. Doctor of philosophy. University of Western Australia, 2003. 280 p.

21. Helgesen Q., Nesset E. What accounts for students' loyalty? Some field study evidence // International Journal of Educational Management. 2007. Vol. 21, Issue 2. P. 126-143.

22. Langer M. F., Hansen U. Modeling and Managing Student Loyalty // Journal of Service Research. 2001. Vol. 3. № 4. P. 331-344.

23. Leenheer J., Heerde H. J., Bijmolt T. H. Do loyalty programs really enhance behavior loyalty? An empirical analysis accounting for self-selecting members // International Journal of Research in Marketing. 2007. Vol. 24. Issue 1. P. 31-47.

24. Lopez D. F., Little T. D. Children's action-control beliefs and regulation in the social domain // Developmental Psychology. 1996. Vol. 32. P. 299-312.

25. Marzo-Navarro M. A., Pedraja-Iglesias M. P. New management element for universities: Satisfaction wich the offered courses Rivera-Torres // International Journal of Educational Management. 2005. № 19(6). P. 505-526.

26. Moss R. H., Schaefer J. A. Life transitions and crises // Coping with life crises: An integrative approach. N. Y.: Plenum Press, 1986. P. 3-28.

27. Schmidt C. S. An exploration into first generation adult student adaptation to college: Diss. … Doctor of Philosopy. University of Kansas, 2005. 215 p.

28. Siegel D. J. Students: The LEAD Model // Innovative Higher Education. 2008. Vol. 32. № 4. P. 195-207.

29. Smith M. L. The Transition to University: Adaptation and Adjustment: Dis. … Master of Arts. University of Saskatchewan. 2008. 122 p.

30. Taylor P. G., Pillay H., Clarke J. A. Exploring student adaptation to new learning environments: some unexpected outcomes // International Journal of Learning Technology. 2004. Vol. 1. № 1. P. 100-110.

УДК 159.9.072.432

Т. В. Бугайчук https://orcid.org/0000-0001-6936-613X

Интегративный подход к оценке способностей: результаты исследования обучающихся и педагогов

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-29-07156

Для цитирования: Бугайчук Т. В. Интегративный подход к оценке способностей: результаты исследования обучающихся и педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 137-144. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-137-144

Автором статьи представлены результаты эмпирического исследования способностей обучающихся младшего школьного и подросткового возраста. В процессе исследования, помимо выявления особенностей собственно самооценки способностей детьми и оценки их способностей экспертами, решалась проблема интеграции полученных результатов в образовательную деятельность, организации сотрудничества психологов и педагогов в процессе изучения и дальнейшего развития способностей обучающихся. Основными исследовательскими методами стали авторская методика самооценки способностей, разработанная и апробированная на основе методики изучения самооценки Дембо – Рубинштейн, а также авторская методика экспертной оценки педагогами и психологами способностей обучающихся.

В результате анализа статистических данных самооценочных и экспертных оценок способностей детей разного возраста автор выявил важные закономерности. Обращается внимание на то, что сферы способностей, по которым отмечается значимость различий между экспертными и самооценочными показателями (у детей младшего школьного возраста – артистическая, музыкальная, двигательная сферы, сфера общения и лидерства; у подростков – сфера академических достижений и литературная сфера), связаны больше с индивидуальными видами деятельности обучающихся, причем чаще всего вне школы, так как образовательная деятельность не предполагает системного проявления этих сфер у школьников. Данный результат ориентирован на комплексное изучение всех сфер способностей обучающихся психологами и педагогами, а также внедрение разнонаправленных методов исследования и развития способностей в образовательную деятельность, что, безусловно, определяет важность сотрудничества специалистов школы в вопросах развития способностей обучающихся.

Ключевые слова: способности, интегративный подход, исследование способностей, младшие школьники, подростки, педагоги.

T. V. Bugaichuk

Integrative approach to the assessment of abilities: results of research of students and teachers

The author of the article presents the results of an empirical study of the abilities of primary school students and adolescence. In the process of research, in addition to identifying the features of children's self-assessment of abilities and assessing their abilities by experts, the problem of integrating the results into educational activities, organizing cooperation between psychologists and teachers in the process of studying and further developing the abilities of students was solved. The main research methods were the author's method of self-assessment of abilities, developed and tested on the basis of the method of studying self-esteem by Dembo-Rubinstein, as well as the author's method of expert assessment by teachers and psychologists of students' abilities.

As a result of the analysis of statistical data of self-reported and expert assessments of abilities of different age children, the author received important patterns. Attention is drawn to the fact that the areas of ability in which the significance of differences between expert and self-reported indicators is noted (primary school age children – an artistic sphere, a musical sphere, a motor sphere, a sphere of communication and leadership; adolescents – a sphere of academic achievements and a literary sphere), are more associated with the individual activities of students, most often outside the school, since educational activity does not imply a systematic manifestation of these areas among schoolchildren. This result is focused on a comprehensive study of all areas of students' abilities by psychologists and teachers, as well as the introduction of multi-directional methods of research and development of abilities in educational

© Бугайчук Т. В., 2021

activities, which, of course, determines the importance and need for cooperation of school specialists in the development of students' abilities.

Keywords: abilities, integrative approach, ability research, junior students, teenagers, teachers.

Введение

Актуальность исследования обоснована необходимостью выстраивания диалога между психологией и педагогикой. Особенно остро вопрос сотрудничества этих двух априори взаимосвязанных наук лежит в области школьного образования. Тезис о том, что только психолого-педагогическое знание в изучении личности обучающегося позволит комплексно подойти к его обучению, воспитанию и развитию, не подвергается сомнению, но в реальности соблюдение этого условия можно рассматривать скорее как исключение.

На сегодняшний день большое количество работ посвящено изучению способностей, в то же время работ по сотрудничеству психологов и педагогов в рамках исследования способностей не столь много [Бугайчук, 2020; Мазилов, 2020; Шумакова, 2003]. При этом задача такого сотрудничества – оценка ребенка как способного – не должна являться самоцелью. Выявление способных детей необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания, а также с оказанием им психолого-педагогической помощи и поддержки. Важно применять методы педагогической и психологической диагностики обучающихся комплексно, с учетом как личности ученика, так и условий развития способностей для реального и своевременного их выявления психологами и педагогами. Целью данного процесса становится совершенствование присущих детям видов способностей и обеспечение их интеллектуального и личностного роста через интегративный подход.

В связи с этим научное исследование, представленное в статье, направлено на решение проблемы интегративного подхода к изучению способностей обучающихся через выявление взаимосвязей между оценками способностей, полученными по экспертным суждениям, и самоотчетами обучающихся.

Обзор литературы

Методологическую и теоретическую основу исследования составили концепции интегративной когнитивной методологии психологии и коммуникативной методологии психологии [Мазилов, 2017].

Ориентируясь на идеи В. А. Мазилова, мы предлагаем изучать сотрудничество педагогов и психологов в процессе выявления и развития способностей обучающихся в условиях массовой школы. К сожалению, массовая школа с ее унифицированными программами и большими классами меньше всего ориентирована на поиск таких путей. Однако мы можем говорить о такой тенденции, как интерес к проблеме развития способностей, на государственном уровне. Появляются масштабные проекты («Большая перемена», «Сириус»), которые ориентированы на талантливых детей, но наша задача – понять и организовать работу у истоков и ответить на важные вопросы: Как выявить способных детей в массовой школе? Как все участники образовательного процесса, объединившись, могут дать стимул в развитии способностей обучающихся?

Опираясь на работы классиков теории развития способностей в отечественной психологии – Л. С. Выготского, Д. Б. Богоявленской, В. Н. Дружинина, В. А. Мазилова, Б. М. Теплова, М. А. Холодной, В. Д. Шадрикова и др. [Выготский, 1991; Рабочая концепция одаренности, 2003; Теплов, 1982; Холодная, 2019, Шадриков, 2019], обратимся к современным тенденциям социального развития личности ребенка, поскольку не компьютеризация, не совершенное знание нескольких языков, а особый, более свободный, более интеллектуальный и креативный, образ мышления на основе безусловного развития основных компонентов социокультурных компетенций – будет являться залогом социального успеха каждого обучающегося, обеспечит развитие способностей личности [Толочек, 2019; Шадриков, 2019]. Таким образом, выявление и развитие способностей обучающихся – важное направление педагогической деятельности, ведь именно учитель приводит в соответствие содержание образовательной программы и способностей ученика. С другой стороны, немаловажна и другая сторона, которая состоит в том, что основные проблемы в обучении детей возникают и проявляются при их взаимодействии с педагогами, что, безусловно, мешает развитию способностей ребенка, формированию ценности развития в целом. И здесь важную роль должен играть школьный психолог, который является посредником между учителем, учеником, родителем и собственно способностями ребенка. Каким же образом организовать такую посредническую деятельность? Один из ответов на этот вопрос мы видим в выявлении способностей обучающихся.

Методы исследования

Существует множество методик выявления способных детей – это психометрические тесты,

беседы, наблюдение, а также методики, основанные на наблюдениях экспертов, педагогов, родителей, которые созданы для того, чтобы помочь учителю систематизировать собственные представления о различных сторонах развития способностей ребенка. В то же время эти методики не учитывают особенностей внутренней организации способностей и их специфическое развитие [Бугайчук, 2011].

Мы проанализировали множество методик как отечественных, так и зарубежных авторов [Волкова, 2019; Лактионова, 2019; Сорокоумова, 2019; Шадриков, 2018; Allen, 2019] и составили две авторские методики, с опорой на теорию способностей В. Д. Шадрикова, где проявление способностей личности определяется тремя измерениями – природными, субъектно-деятельностными и личностными: авторская методика самооценки способностей, разработанная и апробированная на основе методики изучения самооценки Дембо – Рубинштейн, а также авторская методика экспертной оценки педагогами и психологами способностей обучающихся, разработанная на основе методики экспертных оценок по определению одаренных детей А. А. Лосевой [Лосева, 2016]. Обе методики предназначены для изучения способностей обучающихся по следующим характеристикам: интеллектуальная сфера, сфера академических достижений, творчество, литературная, артистическая, музыкальная, техническая, двигательная сферы, сфера художественных достижений, общение и лидерство, личностные способности, духовность и нравственность, мотивация на развитие и саморазвитие [Мазилов, 2020].

Результаты и дискуссия

В процессе диагностики способностей обучающихся одна из задач, которую мы перед собой ставили, – выявление значимости различий самооценки способностей обучающимися и оценки их способностей педагогами (экспертная оценка), причем хотелось бы посмотреть, есть ли отличия в изучаемом феномене у обучающихся младшего школьного возраста (4 класс) и у обучающихся средней школы (8 класс). Итак, были получены следующие результаты.

Благодаря методу математической статистики Т-критерий Вилкоксона мы выявили значимые расхождения в самооценке и экспертной оценке способностей у младших школьников (Табл. 1).

Таблица 1

Значимость различий между самооценкой способностей младших школьников и экспертной оценкой способностей обучающихся педагогами по Т-критерию Вилкоксона

4-й класс	*T*	*Z*	*p*	*Уровень значимости*
Интеллектуальная сфера	143,50	1,35	0,17545047	
Сфера академических достижений	112,50	1,07	0,28397758	
Творчество	158,00	0,74	0,45640832	
Литературные сферы	169,50	0,15	0,87888112	
Артистическая сфера	72,00	2,81	0,00494023	**
Музыкальная сфера	103,50	2,47	0,01370013	*
Техническая сфера	196,00	1,51	0,13108740	
Двигательная сфера	28,00	3,62	0,00029581	***
Сфера художественных достижений	210,00	1,26	0,20778504	
Общение и лидерство	111,00	2,68	0,00725929	**
Личностные способности	102,50	1,08	0,28026287	

* – различия на уровне значимости $p < 0,05$; ** – различия на уровне значимости $p < 0,01$; *** – различия на уровне значимости $p < 0,001$

Значимые различия у младших школьников отмечаются по 4 основным сферам – это артистическая сфера (различия на уровне значимости $p < 0,01$), музыкальная сфера (различия на уровне значимости $p < 0,05$), двигательная сфера (различия на уровне значимости $p < 0,001$) и сфера общения и лидерства (различия на уровне значимости $p < 0,001$).

По таким сферам, как интеллект, академические достижения, творчество, литература, техника, художественная сфера и личностные способности, значимых различий между самооценкой обучающихся начальной школы и педагогами-экспертами не отмечается.

Результаты психологического исследования позволяют говорить о том, что в сферах, касающихся конкретной деятельности, которую могут наблюдать педагоги, значимых различий нет, то есть педагоги стремятся по возможности изучать способности обучающихся, наблюдать и оценивать их объективно. Большее количество сфер, в которых нет различий в оценках, касаются учебной деятельности (интеллект, академические достижения, творчество, литература, техника, художественная сфера). Особо хотелось бы отметить

отсутствие различий между самооценкой обучающихся 4 класса и оценкой экспертов в сфере личностных способностей, то есть понимание младшими школьниками самих себя и понимание их личности педагогами значимо не различается, что, мы предполагаем, связано с особенностями становления личности ребенка на глазах у учителя начальных классов, большим объемом ежедневных занятий с обучающимися и еще не развитой рефлексией у самого ребенка, а также собственно значимой ролью учителя в формировании личности младшего школьника.

Те сферы, по которым отмечается значимость различий (артистическая сфера, музыкальная сфера, двигательная сфера, сфера общения и лидерства), связаны больше с индивидуальными видами деятельности обучающихся, причем чаще всего вне школы, так как образовательная деятельность не предполагает системного проявления этих сфер у младших школьников. К сожалению, мы можем констатировать, что педагоги не владеют информацией об этих направлениях развития способностей обучающихся, не изучают, а, соответственно, и не развивают их ни на уроках, ни на внеурочных занятиях.

На диаграмме (Рис. 1), отражающей значимость различий между экспертной оценкой и самооценкой способностей младших школьников, мы можем увидеть, что мнение учителей по большинству изучаемых нами сфер развития способностей более высокое, чем у самих учеников. Только в двигательной сфере отмечается значимое различие в сторону снижения педагогами показателей, по сравнению с обучающимися. В связи с этим важно отметить педагогический оптимизм и веру в ученика со стороны педагогов, что не может нас не радовать. С другой стороны, мы видим и занижение своих способностей детьми, что негативно слияет на желание развивать способности, ориентироваться на их рост и организовывать деятельность по их развитию [Baier, 2019; Clem, 2019].

Рис. 1. Значимость различий между самооценкой способностей младших школьников и экспертной оценкой способностей обучающихся педагогами по Т-критерию Вилкоксона

Обратимся к результатам самооценки и экспертной оценки способностей обучающихся 8 классов (Табл. 2, Рис. 2). Они представляют большой интерес для понимания психологии отношений подростков и педагогов.

В результате психологического исследования выявилось 2 сферы изучения способностей, по которым отмечаются значимые различия между подростковой самооценкой и экспертной оценкой. Это сферы академических достижений (различия на уровне значимости $p < 0,05$) и литературная

(различия на уровне значимости p < 0,05). По другим сферам значимых различий не наблюдается, то есть самооценка подростками и оценка экспертов по сферам, связанным с интеллектом, творчеством, артистизмом, музыкой, техникой, двигательной активностью, художественными способностями, общением и лидерством, личностными способностями, как в понимании педагогов, так и в понимании детей, имеют близкие значения.

С одной стороны, мы отмечаем у обучающихся средней школы и педагогов-экспертов большее количество близких оценочных и самооценочных суждений о способностях, чем в начальной школе, с другой – мы предполагаем, что подобная тенденция связана с тем, что подростки уже не хотят, да и не готовы проявлять и развивать свои способности в условиях школы, а учителя, соответственно, принимают их пассивную позицию и ориентируются только на их самопрезентацию.

Таблица 2

Значимость различий между самооценкой способностей подростков и экспертной оценкой способностей обучающихся педагогами по Т-критерию Вилкоксона

Сферы способностей	*T*	*Z*	*p*	*Уровень значимости*
Интеллектуальная сфера	16,00	0,28	0,77943471	
Сфера академических достижений	**21,00**	**1,98**	**0,04799060**	*
Творчество	32,00	1,86	0,06267230	
Литературные сферы	**24,00**	**2,04**	**0,04088894**	*
Артистическая сфера	46,50	0,38	0,70642737	
Музыкальная сфера	31,50	0,59	0,55629888	
Техническая сфера	52,50	0,43	0,67012899	
Двигательная сфера	25,50	0,67	0,50488035	
Сфера художественных достижений	42,00	1,34	0,17881098	
Общение и лидерство	22,50	1,29	0,19553979	
Личностные способности	44,00	0,53	0,59361861	

* – различия на уровне значимости p < 0,05; ** – различия на уровне значимости p < 0,01; *** – различия на уровне значимости p < 0,001

Если же мы обратимся к диаграмме (Рис. 2), то увидим, что самооценка способностей подростками и оценка их способностей экспертами практически не различаются. Обобщив результаты исследований по 4 и 8 классам (Таблица 3), мы увидели 3 сферы способностей, которые значимо различаются в самооценке их детьми и в экспертной оценке педагогами, – это артистическая сфера (различия на уровне значимости p < 0,01), двигательная сфера (различия на уровне значимости p < 0,001) и сфера общения и лидерства (различия на уровне значимости p < 0,01).

Таблица 3

Значимость различий между самооценкой способностей младших школьников и подростков и экспертной оценкой способностей обучающихся педагогами по Т-критерию Вилкоксона

Сферы способностей	*T*	*Z*	*p*	*Уровень значимости*
Интеллектуальная сфера	264,00	1,08	0,27835246	
Сфера академических достижений	242,50	1,86	0,06341296	
Творчество	336,00	1,65	0,09807395	
Литературные сферы	360,50	0,91	0,36436247	
Артистическая сфера	**227,00**	**2,64**	**0,00836404**	**
Музыкальная сфера	281,00	1,94	0,05271265	
Техническая сфера	441,50	1,50	0,13294737	
Двигательная сфера	**112,50**	**3,46**	**0,00053192**	***
Сфера художественных достижений	434,00	1,78	0,07580110	
Общение и лидерство	**225,50**	**2,99**	**0,00280325**	**
Личностные способности	309,00	0,64	0,52141455	

* – различия на уровне значимости p < 0,05; ** – различия на уровне значимости p < 0,01; *** – различия на уровне значимости p < 0,001

Обобщив результаты исследования по 4 и 8 классам (Таблица 3), мы увидели 3 сферы способностей, которые значимо различаются в самооценке их детьми и в экспертной оценке педагогами – это артистическая сфера (различия на уровне значимости p < 0,01), двигательная сфера (различия на уровне значимости p < 0,001) и сфера общения и лидерства (различия на уровне значимости p < 0,01).

Именно эти три сферы нуждаются в особом психолого-педагогическом мониторинге, проведении психометрических тестов начиная с начальной школы и совместной работе педагогов и психологов по их выявлению.

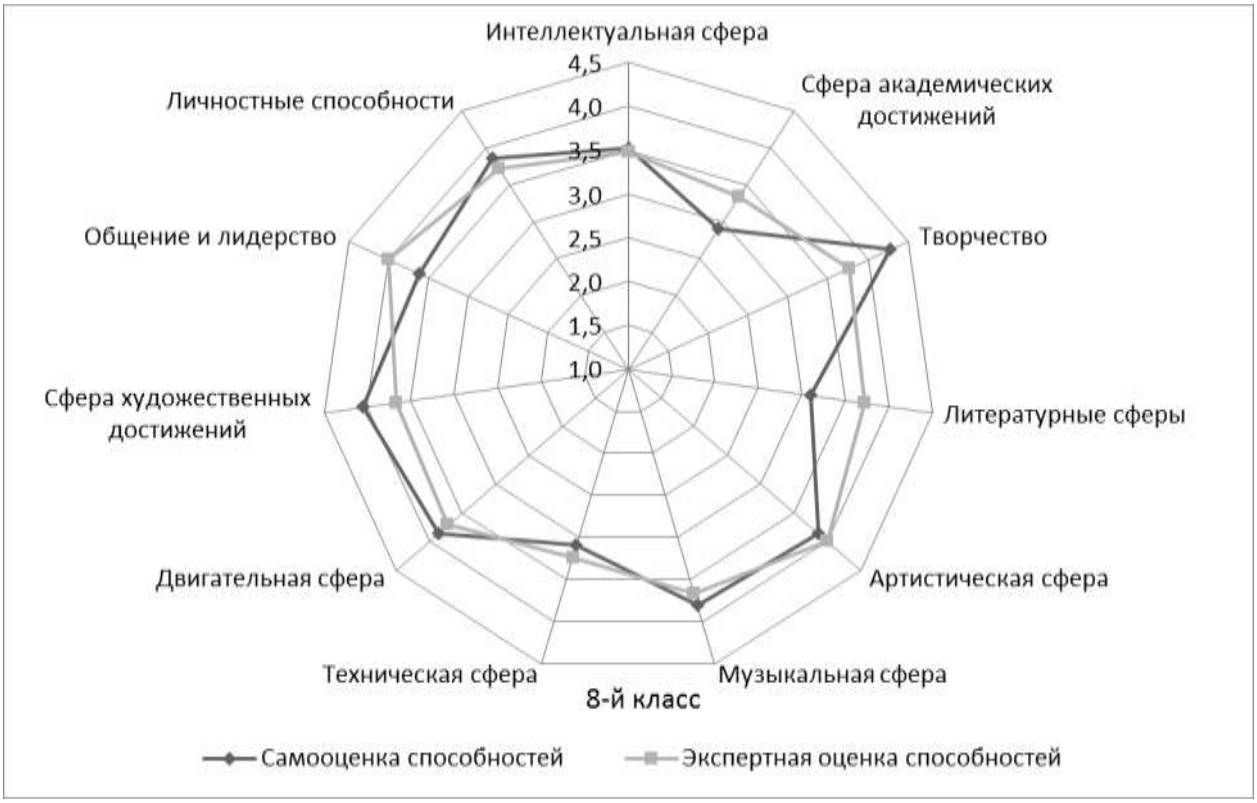


Рис. 2. Значимость различий между самооценкой способностей подростков и экспертной оценкой способностей обучающихся педагогами по Т-критерию Вилкоксона

Таблица 3

Значимость различий между самооценкой способностей младших школьников и подростков и экспертной оценкой способностей обучающихся педагогами по Т-критерию Вилкоксона

Сферы способностей	*T*	*Z*	*p*	*Уровень значимости*
Интеллектуальная сфера	264,00	1,08	0,27835246	
Сфера академических достижений	242,50	1,86	0,06341296	
Творчество	336,00	1,65	0,09807395	
Литературные сферы	360,50	0,91	0,36436247	
Артистическая сфера	**227,00**	**2,64**	**0,00836404**	**
Музыкальная сфера	281,00	1,94	0,05271265	
Техническая сфера	441,50	1,50	0,13294737	
Двигательная сфера	**112,50**	**3,46**	**0,00053192**	***
Сфера художественных достижений	434,00	1,78	0,07580110	
Общение и лидерство	**225,50**	**2,99**	**0,00280325**	**
Личностные способности	309,00	0,64	0,52141455	

* – различия на уровне значимости $p < 0,05$; ** – различия на уровне значимости $p < 0,01$; *** – различия на уровне значимости $p < 0,001$

Также считаем важным проведение психологами просветительской работы с педагогами не только по формированию у них знаний в области диагностики способностей, но и по развитию педагогического оптимизма и веры в своего ученика. Совместная работа психолога и педагога должна проводиться как с самим обучающимся, так и с его семьей с целью комплексной поддержки ребенка.

Заключение

Итак, проявление способностей детей определяется тремя измерениями – природными, субъектно-деятельностными и личностными, что говорит о важности не только природных составляющих, но и совместного труда педагога и психолога по развитию способностей ребенка. Нельзя упускать из виду все сферы развития способностей обучающегося, проявляющихся как в коллективной работе на уроке, так и в индивидуальных занятиях ребенка. Важно проводить психолого-педагогический мониторинг способностей, начиная с первых дней пребывания ребенка в школе; обращать внимание педагогов на возможности и мотивационный потенциал учеников; формировать веру в их способности. Именно интегратив-

ный подход к выявлению и развитию способностей позволит всем участникам образовательной деятельности быть эффективными.

Библиографический список

1. Бугайчук Т. В. Способности обучающихся: быть или не быть? // Интеграция в психологии: теория, методология, практика : материалы III национальной научно-практической конференции с международным участием / под научной редакцией В. А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. С. 165-169.

2. Бугайчук Т. В. Диагностика одаренности учащихся как психолого-педагогическая проблема / Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева // Сопровождение одаренного ребенка в региональном образовательном пространстве : материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Часть 2. Ярославль : Изд-во ГОУ ЯО ИРО, 2011. С. 13-14.

3. Волкова Е. Н. Изучение субъективных факторов психологического благополучия одаренных подростков (психодиагностический комплекс) / Е. Н. Волкова, С. В. Васильева // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 3 (28). С. 13.

4. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психологиян. Москва : Педагогика, 1991. С. 374-390.

5. Лактионова Е. Б. Психологическое благополучие одаренных подростков, отобранных на основании оценок учителей / Е. Б. Лактионова, А. В. Орлова, А. С. Тузова // Психология способностей и одаренности : материалы Всероссийской научно-практической конференции [21-22 ноября 2019 г.] / под ред. проф. В. А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 184-186.

6. Лосева А. А. Первичная диагностика детской одаренности педагогами и родителями методом экспертных оценок // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения : материалы международных научно-практических конференций / под общей редакцией Ю. П. Платонова. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы», 2016. С. 370-373.

7. Мазилов В. А. Исследование педагогических способностей и стратегии формирования педагогической одаренности // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4 (115). С. 24-31.

8. Мазилов В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.

9. Мазилов В. А. Проблема взаимосвязи мотивации и способностей субъекта деятельности / В. А. Мазилов, Т. В. Бугайчук // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 2 (136). С. 107-114.

10. Рабочая концепция одаренности. 2-е издание, расширенное и переработанное / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков и др. Москва, 2003. 94 с.

11. Сорокоумова Т. П. Проблемы изучения и выявления одаренности // Психология способностей и одаренности : материалы Всероссийской научно-практической конференции [21-22 ноября 2019 г.] / под ред. проф. В. А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 90-93.

12. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий. Тексты МГУ, 1982. С. 129-134.

13. Толочек В. А. «Горизонтальная» и «вертикальная» эволюция феномена способности: два «измерения» // Психология способностей и одаренности : материалы Всероссийской научно-практической конференции [21-22 ноября 2019 г.] / под ред. проф. В. А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 107-110.

14. Холодная М. А. Методики диагностики понятийных способностей / М. А. Холодная, А. В. Трифонова, Н. Э. Волкова, Я. И. Сиповская // Экспериментальная психология. 2019. Том 12. № 3. С. 105-118. doi:10.17759/exppsy. 2019120308

15. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека : монография. Москва : Институт психологии РАН, 2019. 274 с.

16. Шадриков В. Д. Методология и методы изучения способностей и одаренности : монография / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилов, Ю. Н. Слепко. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. 159 с.

17. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей. Москва : Изд-во МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. 336 с.

18. Allen K. Teachers' perceptions of the impact of the Incredible Years® Teacher Classroom Management programme on their practice and on the social and emotional development of their pupils / K. Allen, L. Hansford, R. Hayes, M. Allwood, S. Byford, B. Longdon, A. Price, T. Ford. DOI.: 10.1111/bjep. 12306 // British Journal of Educational Psychology. 2019. 11 July. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep. 12306

19. Baier F. What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality / F. Baier, A.-T. Decker, T. Voss, T. Kleickmann, U. Klusmann, M. Kunter. DOI.: 10.1111/bjep. 12256 // British Journal of Educational Psychology. 2019. Vol. 89. Iss. 4. Pp. 767-786. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep. 12256

20. Clem A. The roles of teacher-student relationship quality and self-concept of ability in adolescents' achievement emotions: temperament as a moderator / A. Clem, K. Rudasill, R. Hirvonen, K. Aunola, N. Kiuru. DOI.: 10.1007/s10212-020-00473-6 // European Journal of Psychology of Education. 2019. 14 March. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-020-00473-6

Reference list

1. Bugajchuk T. V. Sposobnosti obuchajushhihsja: byt' ili ne byt'? = The ability of students: to be or not to be? // Integracija v psihologii: teorija, metodologija, praktika : materialy III nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem / pod nauchnoj

redakciej V. A. Mazilova. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. S. 165-169.

2. Bugajchuk T. V. Diagnostika odarennosti uchashhihsja kak psihologo-pedagogicheskaja problema = Diagnosis of student giftedness as a psychological and pedagogical problem / T. V. Bugajchuk, O. A. Korjakovceva // Sopovozhdenie odarennogo rebenka v regional'nom obrazovatel'nom prostranstve : materialy Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Chast' 2. Jaroslavl' : Izd-vo GOU JaO IRO, 2011. S. 13-14.

3. Volkova E. N. Izuchenie sub#ektivnyh faktorov psihologicheskogo blagopoluchija odarennyh podrostkov (psihodiagnosticheskij kompleks) = Study of subjective factors of psychological well-being of gifted adolescents (psychodiagnostic complex) / E. N. Volkova, S. V. Vasil'eva // Vestnik Mininskogo universiteta. 2019. T. 7. № 3 (28). S. 13.

4. Vygotskij L. S. Problema obuchenija i umstvennogo razvitija v shkol'nom vozraste = Problem of school-age learning and mental development // Pedagogicheskaja psihologija. Moskva : Pedagogika, 1991. S. 374-390.

5. Laktionova E. B. Psihologicheskoe blagopoluchie odarennyh podrostkov, otobrannyh na osnovanii ocenok uchitelej = Psychological well-being of gifted adolescents selected basing on teacher assessments / E. B. Laktionova, A. V. Orlova, A. S. Tuzova // Psihologija sposobnostej i odarennosti : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii [21-22 nojabrja 2019 g.] / pod red. prof. V. A. Mazilova. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2019. S. 184-186.

6. Loseva A. A. Pervichnaja diagnostika detskoj odarennosti pedagogami i roditeljami metodom jekspertnyh ocenok = Primary diagnosis of child gifting by teachers and parents by the method of expert assessments // Psihologo-social'naja rabota v sovremennom obshhestve: problemy i reshenija : materialy mezhdunarodnyh nauchno-prakticheskih konferencij / pod obshhej redakciej Ju. P. Platonova. Sankt-Peterburg : Sankt-Peterburgskoe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovanija «Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj institut psihologii i social'noj raboty», 2016. S. 370-373.

7. Mazilov V. A. Issledovanie pedagogicheskih sposobnostej i strategii formirovanija pedagogicheskoj odarennosti = Study of pedagogical abilities and strategy for the formation of pedagogical giftedness // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 4 (115). S. 24-31.

8. Mazilov V. A. Metodologija psihologicheskoj nauki: istorija i sovremennost' = Methodology of psychological science: history and modernity. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2017. 419 c.

9. Mazilov V. A. Problema vzaimosvjazi motivacii i sposobnostej sub#ekta dejatel'nosti = The problem of the relationship between motivation and abilities of the activity subject / V. A. Mazilov, T. V. Bugajchuk // Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. № 2 (136). S. 107-114.

10. Rabochaja koncepcija odarennosti = Draft concept of giftedness. 2-e izdanie, rasshirennoe i pererabotannoe / D. B. Bogojavlenskaja, V. D. Shadrikov i dr. Moskva, 2003. 94 s.

11. Sorokoumova T. P. Problemy izuchenija i vyjavlenija odarennosti = Problems of learning and identifying giftedness // Psihologija sposobnostej i odarennosti : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii [21-22 nojabrja 2019 g.] / pod red. prof. V. A. Mazilova. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2019. S. 90-93.

12. Teplov B. M. Sposobnosti i odarennost' = Ability and giftedness // Psihologija individual'nyh razlichij. Teksty MGU, 1982. S. 129-134.

13. Tolochek V. A. «Gorizontal'naja» i «vertikal'naja» jevoljucija fenomena sposobnosti: dva «izmerenija» = «Horizontal» and «vertical» evolution of the phenomenon of ability: two «dimensions» // Psihologija sposobnostej i odarennosti : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii [21-22 nojabrja 2019 g.] / pod red. prof. V. A. Mazilova. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2019. S. 107-110.

14. Holodnaja M. A. Metodiki diagnostiki ponjatijnyh sposobnostej = Methods of diagnostics of conceptual abilities / M. A. Holodnaja, A. V. Trifonova, N. Je. Volkova, Ja. I. Sipovskaja // Jeksperimental'naja psihologija. 2019. Tom 12. № 3. S. 105-118. doi:10.17759/exppsy. 2019120308

15. Shadrikov V. D. Sposobnosti i odarennost' cheloveka = Human abilities and giftedness : monografija. Moskva : Institut psihologii RAN, 2019. 274 s.

16. Shadrikov V. D. Metodologija i metody izuchenija sposobnostej i odarennosti = Methodology and methods of learning abilities and giftedness : monografija / V. D. Shadrikov, V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2018. 159 s.

17. Shumakova N. B. Obuchenie i razvitie odarennyh detej = Training and development of gifted children. Moskva : Izd-vo MPSI ; Voronezh : NPO «MODJeK», 2003. 336 s.

18. Allen K. Teachers' perceptions of the impact of the Incredible Years® Teacher Classroom Management programme on their practice and on the social and emotional development of their pupils / K. Allen, L. Hansford, R. Hayes, M. Allwood, S. Byford, B. Longdon, A. Price, T. Ford. DOI.: 10.1111/bjep. 12306 // British Journal of Educational Psychology. 2019. 11 July. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep. 12306

19. Baier F. What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality / F. Baier, A.-T. Decker, T. Voss, T. Kleickmann, U. Klusmann, M. Kunter. DOI.: 10.1111/bjep. 12256 // British Journal of Educational Psychology. 2019. Vol. 89. Iss. 4. Pp. 767-786. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep. 12256

20. Clem A. The roles of teacher-student relationship quality and self-concept of ability in adolescents' achievement emotions: temperament as a moderator / A. Clem, K. Rudasill, R. Hirvonen, K. Aunola, N. Kiuru. DOI.: 10.1007/s10212-020-00473-6 // European Journal of Psychology of Education. 2019. 14 March. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-020-00473-6

УДК 159

Л. А. Огородникова https://orcid.org/0000-0002-1406-3673

Исследование мнемических способностей детей младшего школьного возраста методом развертывания деятельности

Для цитирования: Огородникова Л. А. Исследование мнемических способностей детей младшего школьного возраста методом развертывания деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 145-154. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-145-154

Статья посвящена анализу методов исследования памяти и мнемических способностей детей младшего школьного возраста, сравнению информативности используемых методов. В статье обосновывается перспективность использования метода развертывания деятельности для качественного анализа специфики развития мнемических способностей младших школьников. Метод позволяет дать развернутую характеристику особенностей развития мнемических способностей в младшем школьном возрасте; делает возможным исследование процессуальной, результативной, генетической сторон мнемических способностей и позволяет охарактеризовать их структуру. Он был использован нами при разработке методики диагностики мнемических способностей детей 7-10 лет, которая позволила охарактеризовать специфику развития мнемических способностей детей в младшем школьном возрасте, выявить качественно-количественные характеристики мнемических процессов детей, особенности развития структурных компонентов мнемических способностей, а также установить наличие специфической тенденции, которая заключается в том, что начало формирования регулирующих механизмов мнемических способностей, как и начало формирования операционных механизмов и их включение в мнемические процессы, способно снизить у младших школьников продуктивность мнемической деятельности.

Приведены результаты эмпирического исследования. В результате качественно-количественного анализа выделено 3 группы испытуемых и установлено, что испытуемые первых подгрупп каждой из трех групп находятся на этапе додеятельностной памяти. Испытуемые второй группы второй и третьей подгрупп используют приемы обработки запоминаемой информации, следовательно, можно говорить о формировании операционных механизмов мнемических способностей, что характерно для переходного этапа генезиса мнемических способностей – от додеятельностной памяти к мнемической деятельности. Испытуемые третьей подгруппы третьей группы имеют наиболее совершенный во всей выборке контроль мнемических процессов, близкий к внутреннему контролю и началу формирования регулирующих механизмов мнемических способностей, что, наряду с началом формирования операционных механизмов и их включением в мнемические процессы, снижает продуктивность последних вследствие недостаточной освоенности и оперативности.

Ключевые слова: память младших школьников, мнемические способности, исследование мнемических способностей.

L. A. Ogorodnikova

Research of mnemic abilities of primary school age children by the method of activity deployment

The article is devoted to the analysis of methods of research of memory and mnemic abilities of primary school age children, comparison of informativeness of the methods used. The article substantiates the prospects of using the method of deployment of activity for the qualitative analysis of the specifics of the development of mnemic abilities of younger schoolchildren. The method allows us to give a detailed description of the features of the development of mnemic abilities in primary school age makes it possible to study the procedural, productive, genetic aspects of mnemic abilities and allows us to characterize their structure. This method was used by us in the development of methods for the diagnosis of mnemic abilities of 7-10 year-old children, which allowed to characterize the specifics of the development of mnemic abilities of children in primary school age, to identify qualitative and quantitative characteristics of mnemic processes of children, features of the development of structural components of mnemic abilities, and also to establish the presence of a specific trend, which is that the beginning of the formation of regulatory mechanisms of mnemic abilities as well as the beginning of the formation of operational mechanisms and their inclusion in mnemic processes can reduce the productivity of mnemic activity in younger schoolchildren.

© Огородникова Л. А., 2021

The results of an empirical study are presented. As a result of qualitative and quantitative analysis, 3 groups of subjects were identified, and it was found that the subjects of the 1st subgroups of each of the 3 groups are at the stage of pre-activity memory. The subjects of group 2 of the 2nd and 3rd subgroups use techniques for processing memorized information, we can talk about the formation of operational mechanisms of mnemic abilities, which can be characteristic of the transition stage of the genesis of mnemic abilities): from pre-activity memory to mnemic activity. The subjects of the 3rd subgroup of 3 groups are the most perfect in the whole sample, the control of mnemonic processes close to that of internal control and the formation of regulatory mechanisms of mnemonic abilities, along with the formation of the operating mechanisms and their incorporation into the MNEMIC processes reduces the productivity of the latter, due to lack of development and efficiency.

Keywords: memory of primary school children, mnemic abilities, research of mnemic abilities.

Теоретические основания исследования

Исследование памяти и мнемических способностей детей младшего школьного возраста имеет богатую историю. Интерес к проблеме вызван значимостью мнемических способностей для учебной деятельности, являющейся в данном возрасте ведущей. Способность запечатлевать информацию лежит в основе формирования операционных и регулирующих механизмов мнемических способностей, которые начинают определять качество реализации мнемической деятельности, проявляющееся в скорости, точности и прочности усвоения новой информации и социального опыта в целом. Выявление специфики развития мнемических способностей в младшем школьном возрасте имеет теоретическое и прикладное значение, так как позволяет учителю ориентироваться в индивидуальных особенностях интеллектуального развития учеников, осуществлять грамотное психологическое сопровождение и обеспечивать оптимизацию учебно-воспитательного процесса.

Особый вклад в изучение данного вопроса внесли исследования как отечественных, так и зарубежных авторов, среди которых А. Аалль, Е. Брунсвик, Л. С. Выготский, Л. Гольдшейдер, П. И. Зинченко, Н. П. Иванова, С. А. Изюмова, Д. И. Красильщикова, Е. М. Кудрявцева, А. Н. Леонтьев, А. И. Липкина, Б. Лобзин, В. Я. Ляудис, К. П. Мальцева, Э. Мейман, А. Польман, Г. В. Репкина, В. И. Самохвалова, А. А. Смирнов, Э. А. Фарапонтова, А. Н. Шлычкова, В. Штерн и многие другие. Но большая часть исследований была направлена на изучение результативной стороны мнемических процессов, в то время как процессуальная сторона развития мнемической деятельности в данных исследованиях рассмотрена недостаточно.

Исследования отечественных авторов по вопросам памяти учащихся в младшей школе проводились в виде эксперимента – констатирующего и формирующего, то есть базировались на деятельностном подходе.

На наш взгляд, использование системного метода изучения мнемических способностей у младших школьников является перспективным направлением. Мы предлагаем реализовать данный подход на базе концепции способностей В. Д. Шадрикова через применение метода развертывания мнемической деятельности. В. Д. Шадриков считает, что определять способности необходимо в трех направлениях: способности индивида, обеспечивающие познание и приспособление к окружающей среде; способности субъекта деятельности, которые являются результатом адаптации его способностей к требованиям деятельности так, чтобы данное функционирование можно было определить как успешное, качественное; способности успешного социального познания и социальной адаптации [Шадриков, 1994].

В данном случае можно говорить о том, что мнемические способности и мнемическая деятельность будут рассматриваться с точки зрения общего развития, а мнемические способности – выступать в качестве единицы анализа психики. Таким образом, исследование при помощи метода развертывания мнемической деятельности обеспечивает изучение данного вопроса как в структурном, так и в процессуальном направлении.

Создание условий, обеспечивающих адресное воздействие на развитие мнемических способностей у учащихся в младших классах, достигается через установление качественного своеобразия развития данных способностей, что также обуславливает основу для индивидуального подхода в обучении.

В настоящее время разработано множество методов исследования памяти. Наиболее известными являются классический метод Г. Эббингауза, который включает заучивание, сбережение и антиципацию. Далее память исследовали посредством метода воспроизведения элементов Болтона, метода парных ассоциаций Калкинса, метода реконструкции Мюнстерберга и Бигхэма, метода уравнивания в заучивании Вудвортса и метода узнава-

ния, предложенного Вольфом и в дальнейшем трансформированного Бине и Анри.

Все методы изучения памяти были объединены Р. Клацки в несколько групп:

− методы заучивания списков;

− методы парных ассоциаций;

− методы свободного припоминания или воспроизведения элементов списка в произвольном порядке, благодаря которым был выявлен «позиционный эффект», возникающий в процессе запоминания и воспроизведения;

− методы узнавания, которые базируются на присутствии в списках, предлагаемых для узнавания, объектов, которые отсутствовали в списках, выдаваемых для запоминания [Клацки, 1978].

Все указанные методики исследуют результативную часть мнемических процессов и отличаются только материалом, необходимым для эксперимента, и условиями его проведения. Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия разработали метод двойной стимуляции, который позволяет проводить именно анализ процессуальных характеристик памяти.

Все методы исследования памяти определяют результативность непосредственной и опосредованной памяти, анализируют соотношение развития произвольной и непроизвольной, кратковременной и долговременной, образной, двигательной, эмоциональной, вербальной памяти.

В отечественной психологии методы исследования мнемических способностей представлены в работах В. Д. Шадрикова, Л. В. Черемошкиной (1988 г.) и С. А. Изюмовой (1995 г.), которая опирается на позиции школы Б. М. Теплова.

Метод развертывания мнемической деятельности был впервые представлен в работах В. Д. Шадрикова и Л. В. Черемошкиной [Шадриков, 2019]. Мнемические способности появляются в процессе запоминания, сохранения и воспроизведения информации и могут быть рассмотрены в качестве свойств функциональных систем при данных процессах. Именно это и обеспечивает возможность их изучения через рассмотрение процесса и результата деятельности с мнемической задачей. С качественной стороны изучение базируется на результативности мнемической деятельности, ее производительности и надежности [Шадриков, 1990].

Таким образом, можно выделить следующие показатели продуктивности мнемических способностей:

− производительность (объем памяти) как количество запомненной и воспроизведенной информации;

− скорость запоминания и воспроизведения;

− качество (точность) запоминания и воспроизведения;

− надежность (прочность), вероятность быстрого и точного запоминания и воспроизведения [Шадриков, 2019].

Метод развертывания мнемической деятельности не только определяет результативность процессов, но и дает объяснение полученных результатов, выявляя причину их возникновения. Результативность таких процессов рассматривается через актуальные показатели развития способностей с точки зрения системы функциональных, операционных и регулирующих механизмов и их взаимосвязей.

Мы считаем, что указанный метод может обеспечить получение подробной характеристики особенностей развития рассматриваемых способностей у учащихся в младшей школе. Реализация мнемической деятельности должна выражаться через развитие непосредственного запечатления к непосредственному запоминанию, от кратковременного сохранения информации – к долговременному. Развертывание мнемической деятельности, как и развитие мнемических способностей в онтогенезе, связано со включением в процессе запоминания операционных и регулирующих механизмов мнемических способностей. Анализ процесса развертывания мнемической деятельности обеспечивает оценку выраженности мнемических способностей через установление их продуктивности (скорость, объем, надежность запоминания и воспроизведения) и выступает результатом системогенеза способностей.

Повышение показателей продуктивности достигается через введение в мнемические процессы мнемических приемов развертывания мнемической деятельности.

Увеличение уровня сложности мнемической задачи определяет модель развертывания мнемической деятельности. Данный эффект достигается через увеличение объема запоминаемого материала, его усложнение или сокращение времени запоминания.

В. Д. Шадриковым был рассмотрен вариант, когда сложность и объем запоминаемого материала выступают постоянным показателем, а время – изменяемым. Графически данный вариант выглядит следующим образом. «При малых периодах экспозиции стимула времени для развертывания

системы мнемических операций недостаточно. В этом случае субъект стремится к непосредственному запечатлению, в основе которого лежат функциональные механизмы» [Шадриков, 1998, с. 81].

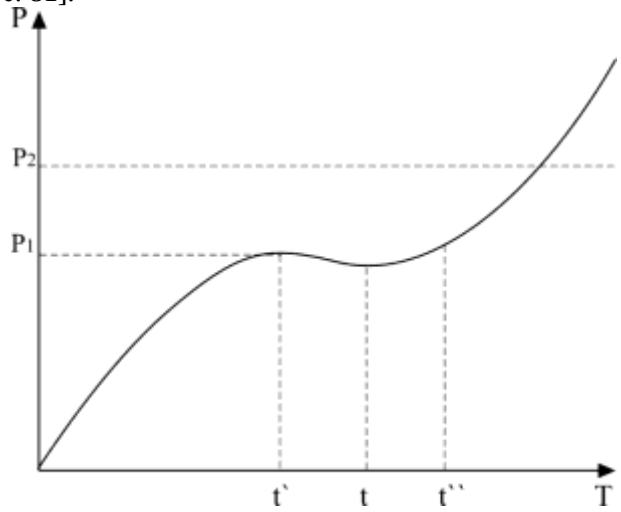


Рисунок 1. Процесс развертывания мнемической деятельности

P – эффективность мнемической деятельности;
T – время экспозиции стимула.

В данных условиях результативность запоминания определяется показателями развития функциональных механизмов мнемических способностей и показывает их характеристики с точки зрения природных способностей. В. Д. Шадриков говорит о том, что успешность запечатления базируется на функциональных механизмах *первого* показателя результативности и индекса развития мнемических способностей.

Следствием развертывания мнемической деятельности является результативность запоминания, которая увеличивается при увеличении времени показа стимула и функционировании операционных механизмов в процессе запечатления. На графике (рис. 1) данному моменту соответствует точка t. В. Д. Шадриков поясняет, что в реальной деятельность это будет не отдельная точка, а целая зона перехода (t` – t``) от неосознанного применения к осознанному запоминанию. Это отличается от простого запоминания стимула и характеризуется разворачивающейся мнемической деятельностью. Данный факт объясняется тем, что показатель времени перехода от старой стратегии запоминания к новой является индивидуальным и по разному проявляется у каждого субъекта. И это является *вторым* показателем результативности и уровня развития мнемических способностей [Шадриков, 2019].

Третьим показателем выступает общее количество применяемых при запоминании и воспроизведении мнемических действий.

Результативность и уровень развития мнемических способностей можно охарактеризовать через способность субъекта запоминать при помощи мнемических приемов и управление процессами запоминания и воспроизведения. Данная характеристика является ч*етвертой.*

Повышение уровня результативности мнемической деятельности – результат формирования мнемических действий, скорости их возникновения в мнемической деятельности, наличия умений ими управлять. Поэтому в качестве *пятого* показателя результативности рассматривается продуктивность запоминания через систему функциональных, операционных и регулирующих механизмов.

Метод развертывания мнемической деятельности предоставляет возможность понять суть явления, позволяет исследовать процессуальную, результативную, генетическую стороны мнемических способностей и определяет их структуру. Для достижения данного результата необходимо применять новые количественно-качественные характеристики диагностики мнемических способностей, методические разработки диагностики мнемических способностей у детей 7-10 лет. Используемая нами методика позволяет определить специфику развития мнемических способностей у детей в младшей школе, установить качественно-количественные показатели мнемических процессов детей, выявить особенности развития структурных компонентов мнемических способностей, а также выделить особую тенденцию: начало создания регулирующих и операционных механизмов мнемических способностей, их участие в мнемических процессах может повлиять на снижение продуктивности мнемической деятельности у детей данного возраста.

Организация исследования

Организационно исследование мнемических способностей младших школьников было разделено нами на несколько этапов:

− пилотажное исследование;

− экспериментальная апробация различных вариантов адаптации оригинальной методики;

− повторное исследование выборки пилотажного исследования с использованием методики диагностики мнемических способностей младших школьников, проверенной на валидность и надежность;

− основной блок экспериментального изучения мнемических способностей младших школьников;

− качественно-количественная обработка экспериментально полученных данных;

− классификация и характеристика уровней развития мнемических способностей младших школьников;

− лонгитюдное исследование мнемических способностей младших школьников с интервалом в 1 год.

В нашем исследовании мнемических способностей приняли участие 500 учащихся младших классов, которые проходят обучение в 6 общеобразовательных школах г. Ярославля.

Репрезентативная выборка включает 210 испытуемых.

Цель нашего исследования – экспериментальное изучение уровня развития функциональных и операционных механизмов мнемических способностей младших школьников через применение метода развертывания мнемической деятельности.

В процессе диагностики материал геометрического содержания был использован как стимульный – предоставлялся к изучению на ограниченное время. Испытуемый должен был запомнить материал, а затем воспроизвести (нарисовать) его с наибольшей точностью.

Результаты и их обсуждение

Первичные результаты диагностики позволили подразделить испытуемых на 3 группы по сходству качественно-количественных показателей процесса запоминания и воспроизведения предложенного материала. Также каждую группу мы разделили на 3 подгруппы, которые представлены в таблице (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Качественно-количественные характеристики мнемических процессов испытуемых (1-е основное диагностическое задание)

Группы и подгруппы испытуемых		*Функциональные механизмы мнемических способностей*	*Операционные механизмы мнемических способностей*	*Регулирующие механизмы мнемических способностей*	*Рефлексия мнемических процессов*
I	1	Высокопродуктивное (t запоминания – 1-16 сек.)	не сформированы	контролирующие действия практически отсутствуют	Развита крайне слабо
	2		ассоциация	есть внешние контролирующие действия	Развита слабо
	3		элементы схематизации	есть внешние контролирующие действия	Достаточно развита
II	1	Среднепродуктивные (t запоминания – 18-45 сек.)	не сформированы	есть внешние контролирующие действия	Развита слабо
	2		группировка, опорный пункт, ассоциация, аналогия	есть внешние контролирующие действия	Достаточно развита
	3		группировка, опорный пункт, элементы мнемического плана	более совершенные внешние контролирующие действия	Высокоразвитая
III	1	Низкопродуктивные (t запоминания – 48-96 сек.)	не сформированы	контролирующие действия практически отсутствуют	Развита слабо
	2		опорный пункт, анализ структуры стимула	контролирующие действия практически отсутствуют	Развита слабо
	3		опорный пункт, группировка	формируется внутренний контроль	Высокоразвитая

I группа

Высокая (6-16 сек.) и очень высокая (1-5 сек.) продуктивность функциональных механизмов мнемических способностей (время запоминания карточки № 1 – 1-16 сек.). I группа объединяет три подгруппы.

1-я подгруппа. Запоминание через высокую продуктивность функциональных механизмов мнемических способностей. Операционные механизмы отсутствуют. Уровень развития рефлексии очень слабый.

Испытуемые первой подгруппы считают, что предложенный им материал был легким, «хорошим», правильным. Контролирующие действия практически отсутствуют. Небольшая часть испытуемых использовали подсчет количества линий в предложенном материале с целью внешнего контроля. Ответы испытуемых скудные, поэтому проведение качественного анализа затруднено.

Мы предполагаем, что при изучении предложенного материала отсутствовала его перцептивная обработка. Испытуемые мысленно удерживали образ стимула при помощи высокоразвитых функциональных механизмов мнемических способностей, без попыток его изменить.

У участников 2-й подгруппы процесс запоминания базируется на высокопродуктивном функциональном механизме мнемических способностей. Испытуемые данной подгруппы реализовали перцептивную обработку материала. Данный вывод следует из анализа ответов. Перцептивные действия подчинены общей мнемической задаче.

Внешний контроль проявлялся как подсчет линий и сопоставление своего рисунка с образом материала, удерживаемого мысленно. Часть участников действовали наоборот: они запоминали свой рисунок и сравнивали его с повторно представленным материалом.

Вторую подгруппу отличает добавление в мнемические процессы контролирующих действий. Однако запоминание, как и у первой подгруппы, реализуется через высокоразвитые функциональные механизмы мнемических способностей.

Теперь рассмотрим 3-ю подгруппу. Здесь уровень развития рефлексии выше. Участники исследования свободно и точно определяют, когда именно начали выполнять конкретные действия. Экспериментаторы подтверждают данный факт, исходя из наблюдения, также об этом говорят объективные результаты работ испытуемых.

В процессе эксперимента были предприняты попытки изобразить материал схематично. Испытуемые уверенно говорили, что ими было воспроизведено то, что запомнилось, при этом возникли трудности с объяснением процесса – того, как именно они это делали. Данный факт свидетельствует, что уровень контроля циркуляции информации сознанием развит недостаточно.

Основное отличие данной подгруппы – запоминание объекта через его схематизацию и более высокий уровень рефлексии. Но, как и в предыдущих подгруппах, запоминание базируется на высокопродуктивных функциональных механизмах мнемических способностей.

Общей характеристикой первой группы является высокое развитие функциональных механизмов мнемических способностей. Именно это обеспечивает испытуемым правильное запоминание и воспроизведение заданного материала. Мнемическая задача принимается и осознается. У детей выявлена способность к концентрации внимания на мнемическом процессе. Проявляются внешние контролирующие действия. В третьей подгруппе установлены способности к развитию внешнего контроля. Также следует отметить, что в данных подгруппах уровень развития рефлексии значительно различается. Так, в первой подгруппе выявлена полная неспособность к рефлексии, а в третьей эта способность выражена в достаточной степени.

У всех испытуемых данной группы практически отсутствуют операционные механизмы мнемических способностей. У некоторых замечена перцептивная обработка запоминаемой информации. Таким образом, можно предположить, что испытуемые, которые были распределены в первую группу, находятся на додеятельностном уровне развития памяти.

II группа

Продуктивность функциональных механизмов мнемических способностей выше среднего (18-28 сек.) и средняя (30-45 сек.) (время запоминания карточки № 1 – от 18 до 45 секунд).

1-я подгруппа. Процесс запоминания реализуется через функциональные механизмы мнемических способностей. Испытуемые осуществляют запоминание по частям, происходит рассмотрение отдельных линий. Зрительный образ материала удерживается в памяти. Однако уровень развития рефлексии остается слабым. Испытуемые отмечают временну́ю отнесенность своих действий.

Отсутствует сформированность операционных механизмов мнемических способностей. В качестве слабо осознаваемой перцептивной обработки материала можно рассматривать запоминание по частям, однако оно не подчинено мнемической задаче и не обеспечено группировкой запоминаемой информации. Выявлены внешние контролирующие действия – пересчет количества линий в предложенном материале.

2-я подгруппа. В данной подгруппе запоминание отличается использованием функциональных и операционных механизмов мнемических способностей. Главное отличие данной полгруппы – запоминание осуществляется с помощью логической обработки материала, что, на наш взгляд, является началом формирования операционных механизмов мнемических способностей.

Выявлено использование метода группировки и опорного пункта.

В данной подгруппе процесс запоминания реализуется через анализ структуры материала, который делится на части, и особое внимание уделяется взаиморасположению этих частей. Также

наблюдается пересчет линий и треугольников, сравнение результата и образца, который удерживается в памяти, и при последующем показе образца, то есть имеют место внешний контроль и регулирующие действия.

Предполагается, что запоминание не основывается на мнемическом плане, так как участники эксперимента ограничивались простым перечислением порядка изображенных линий без использования мнемического плана.

Испытуемые данной подгруппы отличаются тем, что могут точно указать время включения в мнемические процессы группирования материала и контролирующих действий, кроме того, определяют ориентацию изображения на плоскости.

У испытуемых 2-й подгруппы II группы наблюдается начальное формирование операционных механизмов мнемических способностей, так как при запоминании материала они применяют приемы логической обработки информации. Мы предполагаем, что данной подгруппе понадобилось больше времени на выполнение задания в связи с использованием мнемических процессов операционных механизмов, реализованных на перцептивно-представленческом уровне, но без признаков оперативности.

Наше предположение заключается в том, что развитие операционных механизмов мнемических способностей начинается в младшем школьном возрасте. И первоначальное применение операционных механизмов в мнемических процессах значительно уменьшает их уровень продуктивности. Запоминание, основанное только на функциональных механизмах мнемических способностей, затрудняется в условиях усложнения предлагаемого материала. В условиях усложненного материала от испытуемого требуется применение умений по обработки материала для запоминания, а также контроль за ходом и результатом мнемической деятельности.

В соответствии с признаками уровня развития мнемических способностей, которые были разработаны Л. В. Черемошкиной [Шадриков, 1990], можно говорить о том, что испытуемые второй подгруппы находятся на втором уровне развития мнемических способностей, так как по вышеуказанным характеристикам подгруппы наблюдается начало формирования мнемической деятельности

3-я подгруппа. Процесс запоминания базируется на функциональных и операционных механизмах мнемических способностей. Применение мнемического плана является главной отличительной чертой данной подгруппы. Такое заключение мы сделали, базируясь на качественном анализе результатов испытаний.

Также анализ показал, что, кроме плана, были применены ассоциации, методы группировки, аналогии, опорный пункт. Важно отметить, что испытуемые второй и третьей подгрупп обладают схожими способами контроля мнемических процессов, но отличие заключается в том, что третья подгруппа чаще проводила подсчет треугольников, а не отдельных линий. Данный факт свидетельствует о наличии более осознанного структурированного анализа материала и его распределении на плоскости. Наблюдается развитие более сложных контролирующих действий и начинается формирование способностей внутреннего контроля. Таким образом, испытуемые третьей подгруппы находятся на втором уровне развития мнемических способностей.

Время запоминания 1-го стимула – 18-45 секунд. Данный результат мы определили как средний и выше среднего, что обусловлено качественным различием уровней развития мнемических способностей в младшем школьном возрасте.

Указанный результат достигается за счет среднепродуктивных функциональных механизмов мнемических способностей. Мнемическая деятельность отсутствует. Обработка материала не проводилась. Испытуемые обладают способностью принять мнемическую задачу, реализуют внешний контроль мнемических процессов. Но запоминание все еще остается лишь следствием природных способностей, которые развиты на среднем или выше среднего уровне.

Также можно предположить, что данный результат был достигнут за счет обработки предложенной информации, которая была реализована на перцептивно-представленческом уровне. Увеличение времени для решения поставленной мнемической задачи обусловлено тем, что начала формироваться мнемическая деятельность; так как процесс запоминания характеризуется появлением операционных механизмов мнемических способностей, наблюдается совершенствование контролирующих действий. Мы считаем, что нами была получена ранее не описанная характеристика переходного этапа от 1-го ко 2-му уровню развития мнемических способностей.

III группа

Данная группа характеризуется низким (76-96 сек.) или ниже среднего (48-72 сек.) уровнем продуктивности функциональных механизмов мнемических способностей (время запоминания карточки № 1 – 48-96 сек.)

1-я подгруппа. Испытуемые данной подгруппы отличаются слабым уровнем развития рефлексии. Они дают скудные ответы на предложенные вопросы, поэтому их глубокий анализ затруднен. Часто наблюдается отсутствие ответов, контролирующих действий и процесса обработки предложенного материала. Процесс запоминания основывается на низкопродуктивном функциональном механизме мнемических способностей.

2-я подгруппа. Отличительная черта подгруппы – применение метода опорного пункта при запоминании материла, уровень рефлексии более высокий.

Предложенный материал подвергается анализу на взаимное расположение линий. Отмечается практическое отсутствие контролирующих действий. Небольшая часть испытуемых проводила подсчет линий на образце и на своем экземпляре.

3-я подгруппа. Характеризуется использованием функциональных и операционных механизмов мнемических способностей. Наблюдается осознанный структурный анализ материала.

Структурный анализ материала проводился с применением рационального метода контроля запоминания и воспроизведения. Данный факт говорит о начале формирования внутреннего контроля.

Испытуемые свободно применяют перцептивный образ, опираясь на мнемическую задачу, причем данный процесс осознается. Воспроизведение материала реализовывалось с варьированием порядка изображения линий. Выбор делался по показателям успешности ранее применяемого метода.

Задача по запоминанию была решена успешно спустя значительный промежуток времени. Можно говорить о развертывании мнемической деятельности, так как запоминание и воспроизведение сопровождаются тщательным контролем и коррекцией действий, которые приближены по своим характеристикам к внутреннему контролю. Выявлена недостаточная сформированность операционных механизмов, неполное освоение более сложных контролирующих действий. И, как уже отмечалось выше, включение данных процессов в мнемические существенно уменьшает скорость запоминания и воспроизведения.

Запоминание и воспроизведение реализовывались с применением метода опорного пункта, причем испытуемые точно указывают момент, когда прибегали к данному приему.

Из сказанного можно выделить главные отличия испытуемых данной подгруппы: уровень контролирующих действий развит достаточно высоко, наблюдается формирование внутреннего контроля. Формируются условия для возникновения регулирующих механизмов мнемических способностей. Высокий уровень рефлексии отличает данную подгруппу от всех остальных участников эксперимента.

Выводы

Проведя анализ ответов по 1-му основному диагностическому заданию методики диагностики мнемических способностей, мы сделали выводы, представленные ниже:

1. Участники исследования были разделены на три группы в соответствии с временными результатами запоминания материала – карточки № 1:

− скорость запоминания очень высокая и высокая у 73 испытуемых (34,7 % от репрезентативной выборки);

− скорость запоминания выше среднего и средняя у 68 испытуемых (32,3 %);

− скорость запоминания ниже среднего и низкая у 69 испытуемых (31,9 %).

2. Далее каждая группа была подразделена на три подгруппы на основе качественного анализа протоколов ответов и выявления сходных качественных характеристик мнемических процессов.

3. Отличительной чертой всех испытуемых, которые были распределены в первые подгруппы каждой группы, является низкий уровень рефлексии. Обработка материала для запоминания не проводилась, контроль мнемических процессов отсутствовал. Поэтому испытуемые первых подгрупп относятся к додеятельностному этапу развития памяти. Процесс запоминания базируется на функциональных механизмах мнемических способностей, которые

− у 1-й подгруппы I группы – высокопродуктивны;

− у 1-й подгруппы II группы – среднепродуктивны;

− у 1-й подгруппы III группы – низкопродуктивны и определяют соответствующий мнемический результат.

Испытуемые первых подгрупп обладают способностями по принятию мнемической задачи и концентрации внимания на мнемических процессах.

4. Испытуемые I группы (1-3 подгруппы) находятся на этапе додеятельной памяти и могут быть отнесены к 1-му уровню развития мнемических способностей [Шадриков, 1990].

5. Вторая и третья подгруппы II группы отличаются применением методов обработки предла-

гаемого материала, отмечается начало формирования операционных механизмов мнемических способностей.

Снижена продуктивность функциональных и операционных механизмов мнемических способностей из-за недостаточного развития первоначального процесса запоминания. Испытуемые данных подгрупп находятся на переходном этапе генезиса мнемических способностей (от 1-го ко 2-му уровню): от додеятельностной памяти – к мнемической деятельности.

Мнемический результат характеризуется функциональными, формирующимися операционными механизмами мнемических способностей, совершенствующимся внешним контролем мнемических процессов:

− группировку информации применили 55 испытуемых (26,2 % от всей выборки);

− опорный пункт – 49 испытуемых (23,3 %);

− мнемический план – 7 испытуемых (3,3 %);

− ассоциацию и (или) аналогию – 30 испытуемых (14,3 %).

Использование операционных механизмов зафиксировано при запоминании и воспроизведении более легкого материала, а затем и более сложного с функционированием на пецептивно-представленческом уровне [Шадриков, 1990].

6. Вторая подгруппа третьей группы находится на этапе додеятельностной памяти, но демонстрирует переход от перцептивной обработки информации к началу появления операционных механизмов мнемических способностей.

7. Третья подгруппа третьей группы отличается контролем, близким по характеристикам к внутреннему контролю мнемических процессов; замечено появление регулирующих механизмов мнемических способностей. Определено, что снижение продуктивности мнемических способностей является результатом применения указанных процессов при их недостаточной оперативности и освоенности.

Библиографический список

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения : монография. Москва : Прогресс, 1980. 526 с.

2. Гамезо М. В. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития : монография. Москва : Институт практической психологии, 1998. 251 с.

3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей : монография. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 356 с.

4. Изюмова С. А. Природа мнемических способностей и дифференциация обучения : монография. Москва : Наука, 1995. 382 с.

5. Истомина З. М. Возрастные и индивидуальные различия в соотношении разных видов и сторон памяти в младшем школьном возрасте : монография. Москва : ЧеРо, 2007. 214 с.

6. Исследование памяти / под ред. Н. Н. Корж. Москва : Наука, 1990. 215 с.

7. Клацки Р. Память человека: Структуры и процессы : монография. Москва : Мир, 1978. 316 с.

8. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы : монография. Москва : Знание, 1984. 79 с.

9. Локалова Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников : монография. Москва : Пед. общество России, 2000. 280 с.

10. Ляудис В. Я. Память в процессе развития : монография. Москва : Изд-во МГУ, 1976. 253 с.

11. Огородникова Л. А. Подходы к исследованию памяти и мнемических способностей в отечественной и зарубежной психологии // Ярославский педагогический вестник. Том 2. 2012. № 2. С. 212-216.

12. Семенова Е. А. Особенности развития запоминания у современных младших школьников / Е. А. Семенова, Е. В. Сидорина // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 12. С. 105-111.

13. Шадриков В. Д. Мнемические способности: Развитие и диагностика : монография / В. Д. Шадриков, Л. В. Черемошкина. Москва : Педагогика, 1990. 171 с.

14. Шадриков В. Д. Деятельность и способности : монография. Москва : Логос, 1994. 320 с.

15. Шадриков В. Д. Духовные способности : монография. Москва : Магистр, 1998. 176 с.

16. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека : монография. Москва : ИП РАН, 2019. 274 с.

17. Andre Vandierendonck.The development of strategy use in elementary school children: Working memory and individual differences: New York: Apr 2007. Vol. 96, Iss. 4; pg. 284.

18. H. Lee Swanson, Olga Jerman. The influence of working memory on reading growth in subgroups of children with reading disabilities: New York: Apr 2007. Vol. 96, Iss. 4; pg. 249.

19. Jodi A. Quas, Allison R. Wallin, Silvia Papini, Heather Lench, Matthew H. ScullinSuggestibility, social support, and memory for a novel experience in young children: New York : Aug 2005. Vol. 91, Iss. 4; pg. 315.

20. Robert W. Weisberg. Memory. Thought & Behavior. New York, Oxford: Oxford university press, 1980. p. 3-139.

Reference list

1. Atkinson R. Chelovecheskaja pamjat' i process obuchenija = Human memory and learning process : monografija. Moskva : Progress, 1980. 526 s.

2. Gamezo M. V. Starshij doshkol'nik i mladshij shkol'nik: psihodiagnostika i korrekcija razvitija = Senior

preschool and junior schoolboy: psychodiagnostics and developmental correction : monografija. Moskva : Institut prakticheskoj psihologii, 1998. 251 s.

3. Druzhinin V. N. Psihologija obshhih sposobnostej = Psychology of general abilities : monografija. Sankt-Peterburg : Piter, 2000. 356 s.

4. Izjumova S. A. Priroda mnemicheskih sposobnostej i differenciacija obuchenija = Nature of mnemic abilities and differentiation of training : monografija. Moskva : Nauka, 1995. 382 s.

5. Istomina Z. M. Vozrastnye i individual'nye razlichija v sootnoshenii raznyh vidov i storon pamjati v mladshem shkol'nom vozraste = Age and individual differences in the ratio of different types and sides of memory in junior school age : monografija. Moskva : CheRo, 2007. 214 s.

6. Issledovanie pamjati = Memory research / pod red. N. N. Korzh. Moskva : Nauka, 1990. 215 s.

7. Klacki R. Pamjat' cheloveka: Struktury i processy = Human memory: structures and processes : monografija. Moskva : Mir, 1978. 316 s.

8. Lejtes N. S. Sposobnosti i odarennost' v detskie gody = Ability and talent in childhood : monografija. Moskva : Znanie, 1984. 79 s.

9. Lokalova N. P. 120 urokov psihologicheskogo razvitija mladshih shkol'nikov = 120 lessons of psychological development of junior schoolchildren : monografija. Moskva : Ped. obshhestvo Rossii, 2000. 280 s.

10. Ljaudis V. Ja. Pamjat' v processe razvitija = Memory in development : monografija. Moskva : Izd-vo MGU, 1976. 253 s.

11. Ogorodnikova L. A. Podhody k issledovaniju pamjati i mnemicheskih sposobnostej v otechestvennoj i zarubezhnoj psihologii = Approaches to the study of memory and mnemic abilities in national and foreign psychology // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Tom 2. № 2. 2012. S. 212-216.

12. Semenova E. A. Osobennosti razvitija zapominanija u sovremennyh mladshih shkol'nikov = Features of the development of memorization in modern junior schoolchildren / E. A. Semenova, E. V. Sidorina // Sovremennye nauchnye issledovanija i innovacii. 2016. № 12. S. 105-111.

13. Shadrikov V. D. Mnemicheskie sposobnosti: Razvitie i diagnostika = Mnemic abilities: Development and diagnosis : monografija / V. D. Shadrikov, L. V. Cheremoshkina. Moskva : Pedagogika, 1990. 171 s.

14. Shadrikov V. D. Dejatel'nost' i sposobnosti = Activity and abilities : monografija. Moskva : Logos, 1994. 320 s.

15. Shadrikov V. D. Duhovnye sposobnosti = Spiritual abilities : monografija. Moskva : Magistr, 1998. 176 s.

16. Shadrikov V. D. Sposobnosti i odarennost' cheloveka = Human abilities and giftedness : monografija. Moskva : IP RAN, 2019. 274 s.

17. Andre Vandierendonck.The development of strategy use in elementary school children: Working memory and individual differences: New York: Apr 2007. Vol. 96, Iss. 4; pg. 284.

18. H. Lee Swanson, Olga Jerman. The influence of working memory on reading growth in subgroups of children with reading disabilities: New York: Apr 2007. Vol. 96, Iss. 4; pg. 249.

19. Jodi A. Quas, Allison R. Wallin, Silvia Papini, Heather Lench, Matthew H. ScullinSuggestibility, social support, and memory for a novel experience in young children: New York : Aug 2005. Vol. 91, Iss. 4; pg. 315.

20. Robert W. Weisberg. Memory. Thought & Behavior. New York, Oxford : Oxford university press, 1980. P. 3-139.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

УДК 008

Т. И. Ерохина https://orcid.org/0000-0002-8328-2546

Субъективность восприятия времени в мифотворчестве советской эпохи

Выполнено по гранту Российского научного фонда № 20-68-46013
«Философско-антропологический анализ советского бытия. Предпосылки, динамика, влияние на современность»

Для цитирования: Ерохина Т. И. Субъективность восприятия времени в мифотворчестве советской эпохи // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 155-161. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-155-161

Время является базовым концептом современного культурфилософского и социокультурного знания. Выступая частью хронотопа, концепт времени в истории культуры обретает самодостаточность и репрезентируется на разных уровнях. Дискурс времени задает аксиологическую систему координат и культурных кодов, позволяющих раскрыть сущностные характеристики разных типов культуры. Наиболее репрезентативно трансформация представлений о времени представлена в советской культуре, претендующей на моделирование новой картины мира.

В статье рассмотрен мифологический дискурс времени, раскрывающий темпоральность человеческого бытия советской эпохи. Автор анализирует структуру и смысловое содержание дефиниции мифологического времени, определяет векторы его субъективизации в процессе мифотворчества. Обозначены мифологические временные циклы и праздники, созданные в советский период, раскрыт футуристический и утопический характер парадигмы времени. При раскрытии темы автор обращается к репрезентации восприятия времени в художественных и повседневных практиках, отмечена трансформация и эволюция дискурса времени в соотношении с теоретическими моделями темпоральности. Автор отмечает ритуальный характер советской культуры, в которой время становится не только условием бытования ритуала, но и его содержательным аспектом. Временная парадигма выступает онтологическим основанием формирования советского канона в искусстве. В статье обозначены преемственность и самобытность субъективизации времени в мифотворчестве советской эпохи, которая может стать основой осмысления эволюции и парадоксальности временного дискурса современности.

Ключевые слова: советская эпоха, темпоральность, время, мифотворчество, символика, субъективность, футуризм, репрезентация, картина мира.

THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

T. I. Erokhina

Subjectivity of the perception of time in the myth-making of the Soviet Era

Time is the basic concept of modern cultural and socio-cultural knowledge. Being a part of the chronotope, the concept of time in the history of culture becomes self-sufficient and is represented at different levels. The discourse of time sets an axiological system of coordinates and cultural codes that allow us to reveal the essential characteristics of different types of culture. The most representative transformation of ideas about time is represented in Soviet culture, which claims to model a new picture of the world. The article deals with the mythological discourse of time, which reveals the temporality of human existence in the Soviet era. The author analyzes the structure and semantic content of the definition of mythological time, determines the vectors of subjectivization of time in the process of myth-making. Mythological time cycles and holidays created during the Soviet period are outlined, and the futuristic and utopian nature of the time paradigm is revealed. When discussing the topic, the author turns to the representation of the

© Ерохина Т. И., 2021

perception of time in artistic and everyday practices, and notes the transformation and evolution of the discourse of time in relation to theoretical models of temporality. The author notes the ritual nature of Soviet culture, in which time becomes not only a condition for the existence of the ritual, but also its content aspect. The time paradigm becomes the ontological basis for the formation of the Soviet canon in art. The article outlines the continuity and originality of the subjectivization of time in the myth-making of the Soviet era, which can become the basis for understanding the evolution and paradoxical nature of the temporal discourse of modernity.

Keywords: Soviet era, temporality, time, myth-making, symbolism, subjectivity, futurism, representation, world picture.

«Взвивайся, песня,
рей, моя,
над маршем
красных рот!
Впе-
ред,
вре-
мя!
Вре-
мя,
вперед!»

Марш времени
(В. Маяковский «Баня»)

Введение

Время – один из базовых концептов в системе гуманитарного знания. Каждый тип культуры создает свою парадигму времени, которая формирует определенную систему ценностей и смысловой фундамент культуры, и именно эта парадигма обуславливает вектор развития культуры и общества, наполняя его аксиологическими смыслами. Деятельность человека и общества соотносится с временно́й парадигмой и приобретает смысл в контексте временных ритмов наиболее важных событий.

Дискурс времени становится культурным кодом, который задает определенную систему координат, выстраивая соотношение мифологического и исторического времен, сакрального и профанного, объективного и субъективного восприятия времени. Являясь частью хронотопа, представление о времени, в свою очередь, проецирует символы культуры. Осмысление категории времени приобретает особую *актуальность и научную значимость* в контексте изучения культур, для которых процессы мифотворчества и мифологизации являются условием формирования и бытования нового общественного устройства. Советская эпоха характеризуется стремлением создать новый тип культуры, что было бы невозможно без переосмысления категории времени. Анализу специфики восприятия и репрезентации времени в мифотворчестве советской эпохи и будет посвящена данная статья.

Методология исследования

Теоретико-методологическая база исследования включает в себя исследования по мифокритике, представленные работами С. Бойм [Бойм, 2002], Е. Ермолина [Ермолин, 1996], А. Косарева [Косарев, 2000], А. Лосева [Лосев, 1994], М. Элиаде [Элиаде, 1994]. В исследовании востребованы методы символического и семиотического анализа Р. Барта, Э. Кассирера, А. Лосева, Ю. Лотмана, Ю. Степанова.

Особую группу исследований, к которым обращался автор статьи, составили работы по осмыслению темпоральности человеческого бытия (Н. Бабыкина [Бабыкина, 2016], М. Балина [Балина, 2000], Т. Веревкина [Веревкина, 2008], Д. Горин [Горин, 2007], О. Долженко [Долженко, 2011], R. Kosellik [Kosellik, 1985], А. Полетаев, И. Савельева [Савельева, 1997], Ю. Степанов [Степанов, 2001], D. J. Wilcox [Wilcox, 292]); а также советской культуры (С. Бойм [Бойм, 2002], В. Глебкин [Глебкин, 1998], Х. Гюнтер [Соцреалистический канон … , 2000], Е. А. Добренко [Соцреалистический канон … , 2000], Е. Ермолин [Ермолин, 1996], K. Clark [Clark, 1981], В. Паперный [Паперный, 2016], М. Чегодаева [Чегодаева, 2003]).

Результаты исследования

Категория времени неоднократно становилась предметом гуманитарных исследований, при этом, если научное восприятие времени, которое обладает такими свойствами, как объективность, длительность, однонаправленность и необратимость, перцепция, не подвергается сомнению, то специфика субъективности восприятия времени актуализируется в контексте каждого типа культуры. Так, сошлемся на работу И. М. Савельевой и А. В. Полетаева «История и время: в поисках утраченного», в которой авторы предлагают комплексное исследование времени как категории исторического дискурса, анализируя календарное и событийное время, историческое время и утопические проекты, сакральные преставления и игры со временем [Савельева, 1997]. Р. Козеллик утверждает, что категория времени сегодня «высвободилась из-под давления категории пространства и стала восприниматься как самостоятельный активный медиум. Время перестало быть простой единицей измерения, оно распространяется на все сферы нашего бытия. Время обновляет старые формы сознания и со все убыстряющимся темпом создает новые экспериментальные конфигурации. Время есть основа современного мира» [Kosellik, 1985,

с. 8]. Значимость социалистического времени (как времени нового типа) подчеркивала М. Балина, отмечая, что «в нем <социалистическом времени>, как в кривом зеркале, отражается многообразие темпоральных связей. Направленность соцреализма на утопию не только увеличивает значимость категории времени в нарративных структурах, но и придает времени важную оценочную функцию» [Балина, 2000, с. 585].

В связи с этим темпоральность человеческого бытия приобретает особое значение в культурах, которые изначально ориентированы на уникальность и разрыв с традициями прошлых эпох, на что обратила внимание в своем исследовании Н. Н. Бабыкина, обозначив многочисленные примеры изменения календаря в истории культуры [Бабыкина, 2016]. Так, обращаясь к истории Франции, автор отмечает, что после прихода к власти якобинцев в 1793 г. была проведена реформа календаря, которая изменила летоисчисление, заменила недели декадами, провозгласила новые праздники (праздники Труда, Гения, Подвигов, Общественного мнения) [Бабыкина, 2016]. Все вышеперечисленные изменения свидетельствуют о попытке создания новой временной парадигмы, которая разрывает с предыдущей эпохой и формирует новые условия и символы становления культуры. Подобная ситуация складывается в России: календарная реформа Октябрьской революции 1917 г. также пытается выстроить новую парадигму времени. Наиболее показательны в восприятии времени строки В. Маяковского:

В диком разгроме старое смыв,
Новый разгоним по миру миф!
Время-ограду взломим ногами (курсив мой. – Т. Е.).

[Маяковский]

Обратим внимание на то, что реформы, связанные с изменением календаря (символическим изменением временного ритма культуры), проводились официальной властью, которая пыталась, таким образом, поставить под контроль социальное время, задать ему вектор развития. Реформа временных представлений предполагала создание *новой картины мира*, что мы обнаруживаем в идеологических установках советской культуры, которая моделировала концепты новой культуры, нового советского человека и новой страны [Ерохина, 2020]. Советская культура создавалась с «чистого листа», она понималась и замысливалась властью как не имеющая предшественников и аналогов в прошлом:

Вперед, страна,
скорей, моя,
пускай
старье
сотрет!
Впе-
ред,
вре-
мя!
Вре-
мя,
вперед!

[Маяковский]

Реформа базировалась не только на десакрализации времени (времени христианских праздников, русской досоветской культуры), она включала в себя сакрализацию нового времени, которая была ориентирована на мифологические представления о времени.

Исследователи, анализируя структуру и смысловое содержание дефиниции мифологического времени, обращают внимание на то, что время теряет объективное научное измерение, становится переживаемым и субъективным: время становится неоднородным [Лосев, 1994, с. 87], может иметь разную качественность и длительность, быть конечным и прерывным [Косарев, 2000, с. 236-237].

Восприятие времени человеком приобретает мифологический дискурс. Мифологическое время, в первую очередь, повествует о происхождении явлений, о неких сакральных первоначалах, первичных сакральных действиях, которые происходят в начальное время [Элиаде, 1994, с. 63]. Это первоначальное время – время первопредков, первопричин, первичных актов творения (космогонии, антропогонии и т. д.), то есть рождения мира. Мифологическое прошлое – время создания космоса из хаоса [Элиаде, 1994, с. 49-50].

Мифологическое время теряет абстрактность, поскольку наполняется конкретной семантикой и символикой, событиями и персонажами: «Для мифологического сознания важна антропоцентрическая оценка времени: все события воспринимаются сквозь призму человеческой жизни. Можно констатировать, что время сознания имеет сходные характеристики со временем мифологическим; и мифологическое и субъективное время могут быть рассмотрены как разновидности “концептуального” времени» [Иванова].

Подобную субъективизацию времени, заданную через мифологический дискурс, мы обнаруживаем в мифотворчестве советской эпохи, которая пытается укорениться не только в пространстве, но и во времени.

Время выстраивается по аналогии с мифологическими циклическими ритмами, представленными в традиционных мифосистемах: так, космогония в советской мифосистеме представлена сюжетом Октябрьской социалистической революции, который приобретает онтологически значимый характер для всей советской культуры. День Ок-

тябрьской революции становится, по утверждению Е. А. Ермолина, типологическим аналогом Рождества Христова [Ермолин, 1996], «…вся история – лишь подготовка к Октябрю, великие люди прошлого и герои – его предтечи» [Зоркая, 2006].

При этом космогония совпадает с эсхатологией, которая символизирует конец (крушение) старого мира: «космогоническая и эсхатологическая проекции октябрьского мифа не противоречат друг другу. Они взаимодополнительны и согласованы по логике мифосознания как разные аспекты одного события, происходящего в вечности. Умирает одна эпоха, на смену ей приходит эпоха другая. Эсхатология – это космогония» [Ермолин, 1996, с. 38]. Празднование дня Октября становится символическим обновлением начального космогонического процесса (подобно праздникам хеб-седа в Древнем Египте), репрезентируемого в стихотворных строках:

И вновь продолжается бой,
И сердцу тревожно в груди,
И Ленин такой молодой,
И юный Октябрь впереди.

(Стихи Н. Добронравова,
музыка А. Пахмутовой)

С мифом Октября связано представление о Золотом веке – еще один мифологический цикл, который приобретает в советском мифотворчестве новый временной вектор. Так, в традиционных мифосистемах Золотой век символизирует время гармонии и близости к сакральному времени богов и, как правило, имеет проекцию в прошлое: это время создания первых людей, время нахождения человека в Эдеме, время до грехопадения и изгнания из рая, время героев. В советской мифосистеме представления о золотом веке приобретают проекцию в будущее и трансформируются в миф о «светлом будущем». Модус времени в советской культуре был определен не столько мифологическим прошлым, сколько мифологическим будущим (культура ориентирована на «светлое будущее», которое необходимо построить): «Проект нового государственного устройства вырастал до проекта “нового мира”. Революция планировалась как общечеловеческая. Весь земной шар должен был обратиться в строительную площадку “нового мира”» [Бабыкина, 2016].

Шагай, страна,
быстрей, моя,
коммуна –
у ворот!
Впе-
ред,
вре-
мя!
Вре-
мя,
вперед! [Маяковский]

В связи с этим Е. А. Ермолин отмечает значимость еще одного праздника, ориентированного на будущее, – праздника 1 Мая. Действо 1 Мая принимало на себя традиционные пасхальные смыслы, восходя к извечному архетипическому мифу смерти и воскресения. Демонстрация как основной ритуал мифа становилась способом его действенного воспроизведения, идеологической актуализации для участников шествия, принимающих на себя определенные мифокультурные роли: разворачивается вполне серьезная мистерия возрождения, ориентированного на эсхатологическую перспективу [Ермолин, 1996].

Поддерживая точку зрения Н. Н. Бабыкиной, согласно которой советская парадигма времени носила ярко выраженный *футуристический* и созидательный характер [Бабыкина, 2016], отметим, что специфика восприятия времени в советской культуре характеризовалась еще одной важной чертой – будущее было не только «светлым» и оптимистичным, оно мыслилось близким, достижимым и рукотворным: «Советский праздник как бы подчиняет интересы настоящего интересам будущего, стремится ускорить ход исторического времени, заставить его идти быстрее к намеченной цели. Советский праздник – это своеобразный выход в утопический мир, он постоянно провозглашал народный идеал жизни. < …> Постепенно и прошлое и настоящее, в котором реально живет человек, дискриминируются во имя будущего» [Бабыкина, 2016].

На пятилетке
премией
мы –
сэкономим год!
Впе-
ред,
вре-
мя!
Вре-
мя,
вперед! [Маяковский]

Временной мифологический вектор приобретают все так или иначе значимые события: от базовых праздников с демонстрациями (праздник годовщины Октябрьской революции и праздник 1 Мая) до съездов КПСС (ежегодных, а потом пятилетних), от временных (возрастных) циклов подготовки нового человека: октябрята (7-9 лет) – будущие пионеры; пионеры (9-14 лет) – будущие комсомольцы; комсомольцы (14-28 лет) – будущие коммунисты или юные коммунисты (коммунистом можно было стать в 18 лет при наличии рекомендаций от коммунистов со стажем и заслугами). Показательно, что значки (октябрятские, пионерские и комсомольские) также приобретают временной мифологический аспект, поскольку на ок-

тябрятских звездочках изображен юный Ленин (архетип старца/дитя), на пионерских и комсомольских – вождь в зрелом возрасте.

Временной аспект приобретает смерть Ленина, а точнее – сохранение его тела и строительство мавзолея, символизирующие вечную (божественную, сакральную) жизнь вождя: «Ленин жил, Ленин жив, Ленин будет жить!»

Мифологический дискурс времени находит свое выражение не только в формировании новой системы советских праздников, но и в ритуализации времени [Глебкин, 1998]. Так, ритуальный характер приобретают демонстрации. Демонстрации как ритуальные шествия в светлое будущее должны быть поняты именно как паломничества к святому месту. Анализируя символику обозначенного ритуала, Е. А. Ермолин отмечает, что в этот момент происходит встреча с творцом нового мира, первопредком-первоучредителем нового порядка вещей: «Это встреча не только с телом спящего вечным сном вождя, но и с его именем, написанным на мавзолее и несущим идейную суть усопшей личности, а также – с живыми носителями идеи, обладателями ленинской харизмы, которым по наследству передано имя и дело вождя» [Ермолин, 1996]. Таким образом, демонстрация реализует культурную функцию, имеющую временной аспект: демонстранты «демонстрируют» себе готовность двигаться в светлое будущее.

Отдельного внимания заслуживает изучение изменения темпа и ритма восприятия времени в соотношении с этапами развития советской культуры. Так, Д. Горин отмечает, что в 1970-е гг. время становится более размеренным и замедленным, в отличие от времени периода Сталина (пятилетка – в три года) или периода Хрущева (семилетки вместо пятилеток) [Горин, 2007]. Временная парадигма становится условием формирования советского канона в искусстве, который проявляет себя в особого рода хронотипах [Балина, 2000].

Своеобразным символом субъективного восприятия времени в мифотворчестве советской эпохи становится, на наш взгляд, двухсерийный фильм 1965 г. «Время, вперед!». В основе фильма – экранизация одноименного романа советского писателя Валентина Катаева, который в его заглавие вынес строку из пьесы В. Маяковского «Баня» (фрагмент «Марша времени»). Тем не менее мы считаем символическим воплощением субъективной трактовки времени мифотворчества советской эпохи фильм, а не роман, поскольку в экранизации романа появились дополнительные коннотации и символика. Жанр фильма обозначен как производственная драма, фильм был снят к юбилейному событию – пятидесятилетию Октябрьской революции (режиссеры Софья Милькина и Михаил Швейцер). Символический дискурс времени репрезентирован не только в сюжете, который посвящен событиям 1930-х гг. и повествует о первых пятилетках. Важнейшим символом времени становится музыка к фильму, написанная Г. Свиридовым, объединившим затем весь музыкальный материал в сюиту, которая получила название «Время, вперед!» и была опубликована в 1968 г. Эта музыкальная композиция получила всенародное признание, стала своеобразным музыкальным символом Советского государства, отождествляя и авангардное искусство, и научно-технический прогресс. Более того, в 1985 г. музыка «Время вперед!» впервые была использована в качестве заставки новостной программы «Время». Показательно, что после распада СССР музыкальная заставка была заменена, но с 1994 г. по просьбе телезрителей вернулась на телеэкраны.

Отметим, что в 1977 г. на киностудии Союзмультфильм был создан мультипликационный фильм «Время, вперед!» на основе стихов Владимира Маяковского (режиссер В. Тарасов).

Исследователь Ю. С. Степанов в своей работе «Константы: словарь русской культуры» дает классификацию темпоральных моделей, выделяя 1) «пульсирующее время», 2) «круговое» или «циклическое время», 3) ньютоновское линейное время, символизируемое прямой линией без начала и конца; 4) христианское линейное время; 5) линейное время, идущее в направлении улучшения и прогресса; 6) линейное время, идущее в направлении регресса; 7) время как последовательность точек; 8) «спиральное время»; 9) «летописное время; 10) «время хроник»; 11) собственно «историческое время», отмечая, что главная особенность восприятия времени современным человеком заключается в том, что человек в «потоке времени» обращен спиной к нему, прошлое человека смотрит ему в лицо, а будущее находится где-то за спиной [Степанов, 2001, с. 196]. Восприятие исторического времени как времени мифологического поддерживал А. В. Юдин: «Собственно говоря, это вполне естественная точка зрения: мы можем обозревать в той или иной перспективе удаляющееся прошлое, но будущее для нас закрыто как то, что за нами. Современный человек представляет себя вслепую идущим по дороге времени» [Юдин, 1994, с. 41]. Таким образом, можно утверждать, что любая историческая модель времени так или иначе может быть представлена в мифологическом дискурсе, особенно в случае установки создания новой картины мира, ко-

торую мы обнаруживаем в мифотворчестве советской эпохи.

Заключение

Подводя итоги, отметим, что концепт времени составляет основу формирования и восприятия культуры. Время является культурным кодом, который отражает специфику конкретной исторической эпохи и репрезентирует культурную память и бытование культуры. Субъективное восприятие времени в мифотворчестве советской эпохи не укладывается ни в одну из предложенных выше Ю. С. Степановым классификаций. Уникальность советской парадигмы времени заключается в том, что время *стало возможно изменить*. И процесс изменения времени не ограничивается появлением новых праздников, а приобретает живой, динамический и постоянный характер. Преобразование времени на уровне появления часовых поясов, пятидневок или шестидневок, пятилеток и ритуалов временных циклов становится неотъемлемой частью советской повседневности. Футурологический проект культуры, обращенной в будущее, не исчерпал себя в современной отечественной культуре, так или иначе демонстрирующей возможность смещения и изменений временных границ. Восприятие времени в советскую эпоху обретает утопический характер, ориентированный на вечность и непрерывность.

Наляг, страна,
скорей, моя,
на непрерывный ход!
Впе-
ред,
вре-
мя!
Вре-
мя,
вперед! [Маяковский]

Библиографический список

1. Бабыкина Н. Н. Проблема времени в советской и постсоветской культуре // NovaInfo. 2016. № 47-2. URL: https://novainfo.ru/article/6543 (Дата обращения: 25.02.2021)

2. Балина М. Дискурс времени в соцреализме // Соцреалистический канон / под общ. ред. Ханса Гюнтера и Е. Добренко. Санкт-Петербург : Академический проект, 2000. С. 585-595.

3. Бойм С. Общие места : мифология повседневной жизни / перевод с английского. Москва : Новое лит. обозрение, 2002. 310 с.

4. Веревкина Т. В. Языковая модель времени как одна из основных темпоральных моделей // Вестник ТГУ. 2008. Выпуск 9(65). С. 127-132. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-model-vremeni-kak-odna-iz-osnovnyh-temporalnyh-modeley/viewer (Дата обращения: 25.02.2021)

5. Глебкин В. В. Ритуал в советской культуре. Москва : Янус-К, 1998. 168 с.

6. Горин Д. «Конец перспективы»: переживание времени в культуре 1970-х // Неприкосновенный запас. 2007. № 2. URL: https://magazines.gorky.media/nz/2007/2/konecz-perspektivy-perezhivanie-vremeni-v-kulture-1970-h.html (Дата обращения: 25.02.2021)

7. Долженко О. Время и темпоральность как формообразующий компонент культуры. 2011. URL: https://www.science-community.org/ru/node/3717 (Дата обращения: 25.02.2021)

8. Ермолин Е. А. Материализация призрака. Тоталитарный театр советских массовых акций 1920-1930-х годов. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1996. 141 с.

9. Ерохина Т. И. Героизация личности и быта в советской культуре начала XX в.: генезис и трансформация // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4 (115). С. 147-155.

10. Зоркая Н. Миф об Октябре как о венце истории // Объект исследования – искусство: по страницам «Культурологических записок». Москва : Индрик, 2006. С. 309-321.

11. Иванова Ю. Категория мифологического времени в современном романе-мифе (на примере романа Джеймса Джойса «Улисс»). URL: http://www.james-joyce.ru/articles/kategoriya-mifologicheskogo-vremeni8.htm (Дата обращения: 25.02.2021)

12. Косарев А. Ф. Философия мифа: Мифология и ее эвристическая значимость. Москва : ПЕР СЭ, 2000. 304 с.

13. Куляпин А. И. Игры со временем: семиотика часов в советской культуре 1920-40-х гг. / А. И. Куляпин, О. А. Скубач // Филология и человек. 2007. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/igry-so-vremenem-semiotika-chasov-v-sovetskoy-kulture-1920-40-h-gg/viewer (Дата обращения: 25.02.2021)

14. Лосев А. Ф. Миф – число – сущность. Москва : Мысль, 1994. 920 с.

15. Маяковский В. Баня. URL: https://ilibrary.ru/text/2143/p. 6/index.html (Дата обращения: 25.02.2021)

16. Паперный В. Культура Два / Владимир Паперный. 4-е изд. Москва : Новое лит. обозрение, 2016. 412 с. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/papern/01.php; (Дата обращения: 25.02.2021)

17. Савельева И. М. История и время: в поисках утраченного / И. М. Савельева, А. В. Полетаев. Москва : Языки русской культуры, 1997. 800 с.

18. Соцреалистический канон : сборник статей (под общ. ред. Х. Гюнтера, Е. Добренко). Москва : Акад. проект, 2000. 1040 с.

19. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. 2. изд., испр. и доп. Москва : Акад. проект, 2001. 989 с.

20. Чегодаева М. А. Социалистический реализм : Мифы и реальность. Москва : Захаров, 2003 (Екатеринбург : ГИПП Урал. рабочий). 214 с.

21. Элиаде М. Священное и мирское. Москва : Изд-во МГУ, 1994. 143 с.

22. Юдин А. В. Русская традиционная народная духовность. Москва : Интерфакс, 1994. 400 с.

23. Donald J. Wilcox. The Measure of Times Past. Pre-Newtonian Chronologies and the Rhetoric of Relative Time. Chicago and London : University of Chicago Press, 1987. 292 P. P. 24.

24. Katerina Clark. The Soviet Novel: History as Ritual. By Katerina Clark. Chicago and London: University of Chicago Press, 1981 293 P. S. 136.

25. Reinhard Kosellik. Future Past: On the Semantics of Historic Time. (Transi, by Keith Tribe). Cambridge, Mass., 1985. 317 P. P. 8.

Reference list

1. Babykina N. N. Problema vremeni v sovetskoj i postsovetskoj kul'ture = The problem of time in Soviet and post-Soviet culture // NovaInfo. 2016. № 47-2. URL: https://novainfo.ru/article/6543 (Data obrashhenija: 25.02.2021)

2. Balina M. Diskurs vremeni v socrealizme = The discourse of time in social realism // Socrealisticheskij kanon / pod obshh. red. Hansa Gjuntera i E. Dobrenko. Sankt-Peterburg : Akademicheskij proekt, 2000. S. 585-595.

3. Bojm S. Obshhie mesta : mifologija povsednevnoj zhizni = Common places: mythology of everyday life / perevod s anglijskogo. Moskva : Novoe lit. obozrenie, 2002. 310 s.

4. Verevkina T. V. Jazykovaja model' vremeni kak odna iz osnovnyh temporal'nyh modelej = Language time model as one of the main temporal models // Vestnik TGU. 2008. Vypusk 9(65). S. 127-132. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-model-vremeni-kak-odna-iz-osnovnyh-temporalnyh-modeley/viewer (Data obrashhenija: 25.02.2021)

5. Glebkin V. V. Ritual v sovetskoj kul'ture = Ritual in Soviet culture. Moskva : Janus-K, 1998. 168 s.

6. Gorin D. «Konec perspektivy»: perezhivanie vremeni v kul'ture 1970-h = «The End of Perspective»: experiencing time in 1970s culture // Neprikosnovennyj zapas. 2007. № 2. URL: https://magazines.gorky.media/nz/2007/2/konecz-perspektivy-perezhivanie-vremeni-v-kulture-1970-h.html (Data obrashhenija: 25.02.2021)

7. Dolzhenko O. Vremja i temporal'nost' kak formooobrazujushhij komponent kul'tury = Time and temporality as a form-forming component of culture, 2011. URL: https://www.science-community.org/ru/node/3717 (Data obrashhenija: 25.02.2021)

8. Ermolin E. A. Materializacija prizraka. Totalitarnyj teatr sovetskih massovyh akcij 1920-1930-h godov = Materialization of the ghost. Totalitarian theater of Soviet mass actions of the 1920-1930s. Jaroslavl' : JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 1996. 141 s.

9. Erohina T. I. Geroizacija lichnosti i byta v sovetskoj kul'ture nachala HH v.: genezis i transformacija = Heroization of personality and life in Soviet culture of the early twentieth century: genesis and transformation // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 4 (115). S. 147-155.

10. Zorkaja N. Mif ob Oktjabre kak o vence istorii = The myth of October as the crown of history // Ob#ekt issledovanija – iskusstvo: po stranicam «Kul'turologicheskih zapisok». Moskva : Indrik, 2006. S. 309-321.

11. Ivanova Ju. Kategorija mifologicheskogo vremeni v sovremennom romane-mife (na primere romana Dzhejmsa Dzhojsa «Uliss») = The category of mythological time in a modern myth novel (using the example of James Joyce's novel «Ulysses»). URL: http://www.james-joyce.ru/articles/kategoriya-mifologicheskogo-vremeni8.htm (Data obrashhenija: 25.02.2021)

12. Kosarev A. F. Filosofija mifa: Mifologija i ee jevristicheskaja znachimost' = Myth philosophy: Mythology and its heuristic significance. Moskva : PER SJe, 2000. 304 s.

13. Kuljapin A. I. Igry so vremenem: semiotika chasov v sovetskoj kul'ture 1920-40-h gg. = Games with time: semiotics of watches in Soviet culture of the 1920-40s / A. I. Kuljapin, O. A. Skubach // Filologija i chelovek. 2007. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/igry-so-vremenem-semiotika-chasov-v-sovetskoy-kulture-1920-40-h-gg/viewer (Data obrashhenija: 25.02.2021)

14. Losev A. F. Mif – chislo – sushhnost' = Myth – number – entity. Moskva : Mysl', 1994. 920 s.

15. Majakovskij V. Banja = Bath. URL: https://ilibrary.ru/text/2143/p. 6/index.html (Data obrashhenija: 25.02.2021)

16. Papernyj V. Kul'tura Dva = Culture Two / Vladimir Papernyj. 4-e izd. Moskva : Novoe lit. obozrenie, 2016. 412 s. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/papern/01.php; (Data obrashhenija: 25.02.2021)

17. Savel'eva I. M. Istorija i vremja: v poiskah utrachennogo = History and time: in search of the lost / I. M. Savel'eva, A. V. Poletaev. Moskva : Jazyki russkoj kul'tury, 1997. 800 s.

18. Socrealisticheskij kanon = Socialist realistic canon : sbornik statej (pod obshh. red. H. Gjuntera, E. Dobrenko). Moskva : Akad. proekt, 2000. 1040 s.

19. Stepanov Ju. S. Konstanty: slovar' russkoj kul'tury = Constants: Dictionary of Russian Culture. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Akad. proekt, 2001. 989 s.

20. Chegodaeva M. A. Socialisticheskij realizm = Socialist realism : Mify i real'nost'. Moskva : Zaharov, 2003 (Ekaterinburg : GIPP Ural. rabochij). 214 s.

21. Jeliade M. Svjashhennoe i mirskoe = Sacred and temporal. Moskva : Izd-vo MGU, 1994. 143 s.

22. Judin A. V. Russkaja tradicionnaja narodnaja duhovnost' = Russian traditional folk spirituality. Moskva : Interfaks, 1994. 400 s.

23. Donald J. Wilcox. The Measure of Times Past. Pre-Newtonian Chronologies and the Rhetoric of Relative Time. Chicago and London: University of Chicago Press, 1987. 292 R. P. 24.

24. Katerina Clark. The Soviet Novel: History as Ritual. By Katerina Clark. Chicago and London: University of Chicago Press, 1981 293 R. S. 136.

25. Reinhard Kosellik. Future Past: On the Semantics of Historic Time. (Transi, by Keith Tribe). Cambridge, Mass., 1985. 317 R. P. 8.

УДК 008:14

С. А. Никольский https://orcid.org/0000-0003-2202-2043

А. А. Зиновьев: размышления о советском человеке и советском бытии

Статья подготовлена в рамках работы над проектом Российского научного фонда НФ 20-68-46013 «Философско-антропологический анализ советского бытия. Предпосылки, динамика, влияние на современность»

Для цитирования: Никольский С. А. А. А. Зиновьев: размышления о советском человеке и советском бытии // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 162-167. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-162-167

В статье анализируются главные идеи А. А. Зиновьева о природе советского общества и советского человека. Автор исходит из представления, что в своем бытии люди следуют одному из двух известных истории мировоззренческих конструктов – деловому и коммунальному. И если в деловом конструкте люди ориентированы, в первую очередь, на удовлетворение своих жизненных (материальных и духовных) потребностей, то в коммунальном их отношения определяются вынужденностью совместного бытия, заботой о том, как в этих отношениях устроиться. Важно не само дело, а условия, обстоятельства делания, при том, что до самого дела далеко не всегда доходит, характеристика этого конструкта. Советские люди всегда избирают второй. Советская модель общественного устройства не только далека от марксистского замысла, но в ней разрушается принципиальная основа коммунизма, выраженнная формулами «пролетарии – соединяйтесь» и «условие развития каждого – условие развития всех». Сталин, открывший и реализовавший в СССР коммунистическую коммунальность, был одним из наиболее адекватных для России правителей, оказавшийся во главе страны не благодаря личностным особенностям, но в результате реакции на потребности и чаяния общества. В своем анализе советского человека и советского бытия Зиновьев не утруждает себя размышлениями о многих трагичных явлениях действительности – уничтожении целых социальных слоев, которые имели отношение к собственности и формам ее легитимации. Для него все эти люди, равно как и их гонители, – «мразь». Воззрения Зиновьева – пример сочувственного понимания, отягощенного предзаданной установкой: советский строй и Сталин – лучшие формы общественной жизни россиян.

Ключевые слова: общество, человек, советское, СССР, марксизм, коммунизм, собственность, право, история, философия, литература.

S. A. Nikolsky

A. A. Zinoviev: reflections on Soviet man and Soviet being

The article analyzes the main ideas of A. A. Zinoviev about the nature of the Soviet society and Soviet man. The author proceeds from the idea that in their existence people follow one of two known histories of worldview constructs – business and communal. And if in the business structure people are focused primarily on satisfying their material and spiritual needs, then in the communal one their relationship is determined by the compulsion of being together, caring about how to settle in these relations. Not the matter itself, but the conditions, circumstances of doing, despite the fact that the turn does not always reach the matter, the characteristic of this construct. Soviet people always elect the second. The Soviet model of a social structure is not only far from the Marxist idea, but it destroys the fundamental basis of communism – «proletarians, unite» and «the condition for the development of everyone – the condition for the development of all.» Stalin, who discovered and realized communist communality in the USSR, was one of the most adequate rulers for Russia, who was at the head of the country not thanks to personal characteristics, but as a result of a reaction to the needs and aspirations of society. In his analysis of the Soviet man and Soviet being, Zinoviev does not bother to reflect on many tragic phenomena of reality – the destruction of entire social strata that possessed or were related to property and its forms of legitimization. For him, all these people, as well as their persecutors were «scum.» Zinoviev's views are an example of a sympathetic understanding weighed down by a predetermined idea – the Soviet system and Stalin are the best forms of public life of Russians.

Keywords: society, man, Soviet, USSR, Marxism, communism, property, law, history, philosophy, literature.

* * *

Исследование проблематики советского бытия с необходимостью предполагает изучение наследия, оставленного отечественными философами. В связи с этим фигура А. А. Зиновьева – философа и литератора, кабинетного ученого и участника

© Никольский С. А., 2021

реальных жизненных событий, знавшего жизнь в СССР и Европе, – одна из центральных. Его мысли о советском вообще и советском человеке, в частности, рассеяны по многим социологическим, публицистическим и художественным текстам. Но везде их автор – один и тот же в своем неизменном статусе «сам себе суверенное государство». Все тексты – поток его личных размышлений, выражение его особой позиции, без ссылок и адресации к каким бы то ни было прошлым или современным ему исследованиям советского человека и общества. И это небрежение результатами творчества других, не достойных, как он прямо заявляет, не только критического разбора, но и упоминания, – его личная позиция современника и судьи эпохи.

В систематизированном виде точка зрения автора в отношении феномена «советского», и советского человека как его части, представлена в монографиях «Нашей юности полет» (1981), «Гомо советикус» (1982) и «Коммунизм как реальность» (1990), которые и станут главным предметом нашего внимания.

Свою попытку описать и проанализировать феномен «советское» Зиновьев, в отличие от многих других, менее взыскательных к себе и более самонадеянных исследователей, охарактеризовал так: «После хрущевского доклада засветилась надежда на то, что кое-что можно сделать известным, причем – под своим именем, а не анонимно, как я делал до тех пор. И я сделал попытку написать что-то для печати. Но ничего из написанного мною не удовлетворяло меня. “Слабо, – говорил я себе, – односторонне, фрагментарно, поверхностно, надуманно, сентиментально. Ты же пережил исторический ураган, а не отрепетированный спектакль рассчетливо поступавших разумных существ. В жизни не было четкого разделения на актеров и зрителей, на сцену и кулисы, на режиссеров и исполнителей. А что делать? Что может сказать песчинка, несомая Великим Ураганом, о всем Урагане?”» [Зиновьев, 2010, с. 160].

Сказанное Зиновьевым верно, но лишь отчасти. И то, что избранная им позиция понимания, умеренного ностальгического восхваления и столь же умеренного рационального осуждения действительности сознательно ограничена, проистекает из его мировоззрения. Попробую представить некоторые его особенности, которые полагаю наиболее важными.

Прежде всего, мировоззрение Зиновьева фаталистично в части его представлений о российском человеке. Автор, хорошо знавший жизнь и людей, в этом неявно следует многим из своих великих предшественников в отечественной словесности. Его суждения о российском человеке близки позициям Н. С. Лескова, А. П. Чехова, А. М. Горького, А. П. Платонова [Никольский, 2015; Неретина, 2019]. Так, он полагает, что от времени призвания варягов на русскую землю, в которой нет порядка и который сами люди, населяющие ее, установить не могут, русский человек изменился мало.

Российский (в XX в. – советский) человек, в отличие от представителей многих европейских этносов, в своем жизнеустроении следует определенному направляющему мировоззренческому конструкту. Из двух, известных истории – делового и коммунального – он всегда избирает второй. И если в деловом конструкте люди ориентированы, в первую очередь, на удовлетворение своих жизненных материальных и духовных потребностей, то в коммунальном – их отношения, прежде всего, определяются вынужденностью совместного бытия, заботой о том, как в этих отношениях устроиться. Не само дело, а условия, обстоятельства делания, при том, что до самого дела очередь далеко не первая и не всегда наступает, – характеристика этого конструкта. «Я утверждаю, – пишет Зиновьев, – что именно различие этих аспектов, устойчивые взаимоотношения между ними и доминирование того или иного из них над всеми прочими аспектами жизни людей образует самую глубокую основу различия между западным типом общества и тем его типом, который развился в Советском Союзе после революции 1917 г. и в ряде других стран (Китай, Вьетнам, страны Восточной Европы до 80-х гг.) и который я называю коммунистическим» [Зиновьев, 2020, с. 18].

Зиновьев полагает, что коммунизм и его продукт – советский человек – обнаружили и приняли как данность тот факт, что наличествующая ранее в истории эксплуатация одних людей другими и различные формы социального и экономического неравенства при советском строе не только не уничтожаются, но, изменив формы, еще более усиливаются [Зиновьев, 2012]. Тем самым, по крайней мере, в советской модели, разрушается сама принципиальная основа коммунизма – «пролетарии – соединяйтесь» и «условие развития каждого есть условие развития всех». Реализованная в СССР коммунальность выражается формулой «человек человеку волк». Ее суть – борьба людей за существование и за улучшение своих позиций в обществе как нечто во многом чуждое и враждебное, как то, что не отдает свои блага человеку без усилий и борьбы. Борьба всех против

всех – не только открытый Гоббсом принцип жизни буржуазного общества, но основа жизни людей вообще. Принципы коммунальности – меньше дать и больше взять; меньше риска и больше выгоды; меньше ответственности и больше почета; меньше зависимости от других и больше зависимости других от тебя.

Именно эту коммунистическую коммунальность в СССР, утверждает Зиновьев, открыл и олицетворял собой Сталин – один из наиболее адекватных для России правителей, оказавшийся во главе страны не благодаря личностным особенностям, но в результате реакции на потребности и чаяния общества. Его масштабы как исторической личности определяются «не способностью понимать объективную сущность происходящих событий и объективные тенденции исторического процесса в данное время, а тем, насколько его личная деятельность совпадает с объективными закономерностями нарождающегося общества и насколько она способствует реализации его объективных тенденций» [Зиновьев, 2010, с. 6-7]. При этом сознание справедливости происходящего владеет подавляющим большинством участников событий, и они всеми силами поддерживают сталинский режим.

В этом контексте, например, репрессии не были преступлением против народа. Они были совместным делом народа и власти, поскольку отвечали тогдашним понятиям правды и справедливости. Советское общество строили миллионы людей. «Они были участниками процесса. Они были помощниками палачей, палачами и жертвами палачей. Они были и объектом, и субъектом строительства. Они были власть и сфера приложения власти. Создание нового общества было, прежде всего, организацией населения в стандартные коллективы, организация жизни коллективов по образцам, которые впервые изобретались в гигантском массовом процессе путем экспериментов, проб, ошибок. Создание нового общества – воспитание людей, выведение человека, который сам, без подсказки властей и без насилия, становился носителем новых общественных отношений» [Зиновьев, 2010, с. 16-17].

Но из кого, из какого материала «выводится» «новый человек»? Сколь глубоки присущие россиянам «традиционные скрепы», как мы выражаемся сегодня? Зиновьев полагает, что в истории «имеет силу закон адекватности базисных организмов и построенного из них социального организма. Из клопов или тараканов не построишь общество такого вида и масштаба, какими являются западные страны. Более того, не любой человеческий материал способен на это» [Зиновьев, 2020, с. 10]. Что же до конкретной советской ситуации, то автор отмечает: Сталин «с самого начала знал цену людям, понимал, какая это мразь – народные массы, знал, что разговоры о высоком уровне сознательности как условии коммунизма суть вздор. Сталин обращался с людьми адекватно их реальной ценности. Его репрессии принесли ему больше божеского почитания, чем ежегодные копеечные снижения цен на продукты питания. Сталин знал, кто мы, а мы знали, что он это знает. Мы в глубине души признавали адекватность происходящего нашей реальной человеческой натуре» [Зиновьев, 2010, с. 25].

Впрочем, особого труда советскому человеку это не стоило. В отличие от человека западного, у советского нет убеждений. Вместо них есть стереотип поведения, никаких убеждений не предполагающий и потому с любыми убеждениями совместимый [Зиновьев, 2000, с. 5]. В своем поведении «гомосос» не руководствуется принципами морали. Но это ему и не нужно, так как его поведение определяется другими механизмами – властью коллектива, государственной идеологией, принудительным трудом, которые более эффективны. Но он вместе с тем признает и некоторые элементарные моральные нормы, поэтому в доносах на ближних пишет только правду [Зиновьев, 2000, с. 40].

Зиновьев, и это еще одна характеристика его взгляда на советский мир, признает работу советской тайной полиции справедливой и адекватной целям советского общества. «Как работали Органы в смысле репрессий, общеизвестно. Но почему-то выпала из поля внимания та гигантская работа, которую они проделали по очистке общества от всякого рода мрази и по воспитанию масс людей. Я утверждаю с полной ответственностью за свои слова: новое общество с его системой организации и управления было бы невозможно без Органов и без той роли, какую они сыграли в сталинские времена» [Зиновьев, 2010, с. 30].

Автор текста «Нашей юности полет», как видно читателю, не утруждает себя размышлениями по поводу еще одной важной сферы деятельности органов – целенаправленного и систематического уничтожения целых социальных слоев российского общества (дворянства, духовенства, чиновничества, зажиточного крестьянства), то есть всех, кто обладал собственностью или имел отношение к формам ее легитимации. Для него все эти люди, равно как и их гонители, – «мразь». И общие сло-

ва про «позитивную работу органов по «воспитанию» «новых людей» мало что в этой общей оценке меняют. По его мнению, работа «органов» была необходима. Нужен был всеобщий подъем, а для этого «людей надо было держать в страхе и в напряжении. …Без подъема мы ничего не сделали бы. Погибли бы. А подъем без страха не бывает» [Зиновьев, 2010, с. 105], – говорит один из героев текста, выражая позицию Зиновьева.

Но для чего подъем? Для созидания? Да. Но и для противостояния всему миру. Ведь весь мир в той или иной степени, как и Россия до Октября, жил по законам частной собственности и верховенства права. И лишь СССР не только не жил так, но и открыто заявлял о необходимости весь мир заставить жить по своим правилам, реально готовил такого рода революционную переделку. Отсюда – необходимость «подъема» на основе напряжения и страха. Но описания и раскрытия этого механизма в тексте Зиновьева нет. Можно ли в этом случае считать позицию «социального мыслителя» полной и корректной?

Ради «целостности» своего мировидения Зиновьев иногда позволяет себе использовать явно ложную информацию. Так, вопреки историческим свидетельствам, подкрепленным, например, текстами писателей-фронтовиков, не доверять которым как непосредственным участникам событий нельзя, он утверждает: «Как бы плохо ни было в колхозах, большинство крестьян уже не хотело от них отказываться. Тяга людей к коллективной жизни (причем – без хозяев, с активным участием в этой жизни) была неслыханной ранее нигде и никогда» [Зиновьев, 2010, с. 33].

Характеристику мировоззрения Зиновьева можно было бы продолжать далее, однако чтобы показать его нередко далекий от объективности и в целом апологетический по отношению к советскому строю характер, сказанного, думаю, достаточно. Как можно охарактеризовать его воззрения? Безусловно, это род сочувственного понимания, но без анализа причин как феномен «советского» стал возможен, из каких корней он произрос, какими питательными веществами (как внешними, так и его собственными) питался.

Что вовсе опускает, о чем не говорит автор «Гомо советикуса»? Или говорит метафорически, как, например, в следующем тезисе: «Мы суть характерный продукт революции, – ее самый лучший и чистый продукт, но продукт двойственный – продукт легенды революции и ее реальности. Мы впитали в себя легенду революции, но восстали против ее реальности» [Зиновьев, 2010, с. 24]. В этой мысли, на мой взгляд, прежде всего, опускаются содержание и технология воплощения в жизнь «революционной легенды». Поясню.

В текстах Зиновьева практически нет анализа главного, что составило бы предмет применения марксизма на русской почве, – идеологического обоснования необходимости уничтожения собственности не только как атрибута эксплуататора-буржуа, но и как фундаментального свойства человеческой природы. Российские революционеры на практике быстро поняли, что просто отделить собственность от человека, владеющего ею и тем более не желающего отказываться от нее самой и от понятия о ней, без того, чтобы *уничтожить этого человека*, нельзя. И они поставили знак равенства между собственностью и смертью, пойдя в этом так далеко, как никогда не мыслили основатели марксизма.

Так, к примеру, Маркс и Энгельс предполагали, что по мере развития науки и технологий сельские труженики будут вынуждены отказаться от участков земли малых размеров – использовать на них технику станет невыгодным. По этой причине, считали они, возможно возникновение организационных форм как «ассоциаций товаропроизводителей». Что это будут за формы, они не предполагали.

Как это предположение использовали большевики? Во-первых, они заявили: если при капитализме земля является частной собственностью отдельных хозяев, с которым нужно на правовой основе решать вопрос о создании больших участков для использования техники, то в СССР земля объявлена государственной собственностью и власть свободна в своем решении о создании коллективных землепользователей. Более того, даже с самими частными собственниками, не желающими менять способы хозяйствования, власть по «классовому принципу» может распорядиться своевольно – отобрать имущество и лишить свободы, а если случится, то и жизни. Что до коллективизированных сельских товаропроизводителей, то от продажи за рубеж отбираемой у них продукции и должно произойти технико-технологическое переустройство российского села.

Провозглашая уничтожение частной собственности, Маркс и Энгельс [Маркс, 1974] имели в виду ту собственность капиталистов, посредством которой осуществляется эксплуатация человека человеком, а отнюдь не трудовую или какую-либо иную некапиталистическую или мелкокапиталистическую собственность, предполагающую, как у крестьянина, самоэксплуатацию. Впрочем, для

реализации этого общего принципа на практике в реальности не существовало иного мерила, кроме конкретного решения любого конкретного большевика в каждом отдельном случае. Именно он самочинно и своевольно всегда определял, какого рода собственность перед ним, а испытывая страх перед своими товарищами за излишнюю «мягкотелость», всегда направлял дело в духе «лучше перекланяться…»

Поэтому российские коммунисты изначально объявили себя врагами собственности любой, собственности вообще – *собственности как родового свойства человека*, включая также и прежде всего трудовую собственность российского крестьянства. Крестьянство – даже при условном его разграничении на кулаков, середняков и бедняков, как известно, изначально было обозначено как слой мелкой буржуазии, которая «рождает капитализм и буржуазию постоянно, ежедневно, ежечасно, стихийно и в массовом масштабе» [Ленин, 1981, с. 6]. И логикой вещей случалось так, что на место эксплуататоров-капиталистов партия русских коммунистов поставила себя, созданный ею бюрократический властный аппарат и новый классовый тип политической полиции, назначив цель: готовить мировую революция, определив Россию в качестве ее материальной базы и потому нещадно эксплуатируя единственный материальный ресурс страны – человеческий потенциал общества, деревни прежде всего. Вторым достижением русского марксизма стало уничтожение главного принципа организации общества – верховенства права. На его место было помещено «революционное правосознание» – легитимированный произвол правящей партии, от нижних до верхних ее этажей. Эту особенность отечественного «коммунального коммунистического общества» Зиновьев также обходит молчанием.

* * *

В завершение хотел бы выразить несогласие с одной из важных идей А. А. Зиновьева относительно невозможности для советского человека выбраться из тисков советского царства необходимости в пространство личной свободы. Эту идею, очевидно, было бы трудно оспорить, если бы не множество противоположного характера жизненных примеров, включая и собственный пример Зиновьева – ученого, воина, оппонента советской власти. А это означает, что победа человека над обстоятельствами возможна, не все дороги закрыты и не все возможности исчерпаны.

Библиографический список

1. Александр Зиновьев: мыслитель и человек (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 2007. № 4. С. 36-61.

2. Астафьев В. Прокляты и убиты. Москва : Эксмо, 2011. 732 с.

3. Бибихин В. В. Собственность. Философия своего. Санкт-Петербург : Наука, 2012. 390 с.

4. Гроссман В. Жизнь и судьба. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского государственного университета, 1990. 672 с.

5. Гусейнов А. А. Об Александре Зиновьеве и его социологии // Зиновьев А. А. На пути к сверхобществу. Москва : Центрполиграф, 2000. С. 4-22.

6. Зиновьев А. А. Гомо советикус. Москва : Центрполиграф, 2000. 477 с.

7. Зиновьев А. А. Запад. Москва : ООО «Издательство Родина», 2020. 416 с.

8. Зиновьев А. А. Коммунизм как реальность. Пара беллум. Москва : Изд-во АСТ : Астрель, 2012. 511 с.

9. Зиновьев А. А. Нашей юности полет. Литературно-социологический очерк сталинизма. Москва : АСТ, 2010. 510 с.

10. Кантор М. К. Эстетика сопротивления. Конкретный Зиновьев и наше абстрактное время // Кантор М. Медленные челюсти демократии. Статьи и эссе. Москва : АСТ, Астрель, 2008. С. 204-263.

11. Ленин В. И. Полн. собр. соч. 5-е изд. Т. 41. Москва : Издательство политической литературы, 1981. 695 с.

12. Маркс К., Энгельс Ф. Манифест коммунистической партии. Москва : Изд-во политической литературы, 1974. 63 с.

13. Неретина С. С. Философская антропология Андрея Палтонова / С. С. Неретина, С. А. Никольский, В. Н. Порус. Москва : Голос, 2019. 236 с.

14. Никольский С. А. Горизонты смыслов. Философские интерпретации отечественной литературы XIX и XX вв. Москва : Голос, 2015. 536 с.

15. От знания к пониманию. Памяти Александра Александровича Зиновьева // Свободное слово. Интеллектуальная хроника: Альманах 2007/2008 / сост. и отв. ред. В. И. Толстых. Москва : ИФРАН, 2008. С. 5-40.

16. Плетников Ю. К. Собственность и богатство: интеллектуальная хроника раннего капитализма в Западной Европе. Москва : Прогресс-Традиция, 2014. 254 с.

17. Фокин П. Е. Александр Зиновьев: Прометей отвергнутый. Москва : Молодая гвардия, 2016. 746 с.

18. Kirkwood Michael. Aleksandr Zinov'ev // Slavonica. 2006. Vol. 12. № 2. P. 186-190.

19. Hanson Philip. Alexander Zinoviev and the Russian Tragedy. The Reality of Post-Communism // Baltic Worlds. Stockholm : Centre for Baltic and East European Studies, Södertörn University, 2010. Vol. III. № 2. P. 18-25.

Reference list

1. Aleksandr Zinov'ev: myslitel' i chelovek (materialy «kruglogo stola») = Aleksandr Zinoviev: thinker and man (round table materials) // Voprosy filosofii. 2007. № 4. S. 36-61.

2. Astaf'ev V. Prokljaty i ubity = Damned and killed. Moskva : Jeksmo, 2011. 732 s.

3. Bibihin V. V. Sobstvennost'. Filosofija svoego = Property. Philosophy of own. Sankt-Peterburg : Nauka, 2012. 390 s.

4. Grossman V. Zhizn' i sud'ba = Life and fate. Rostov-na-Donu : Izd-vo Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta, 1990. 672 s.

5. Gusejnov A. A. Ob Aleksandre Zinov'eve i ego sociologii = About Aleksandr Zinoviev and his sociology // Zinov'ev A. A. Na puti k sverhobshhestvu. Moskva : Centrpoligraf, 2000. S. 4-22.

6. Zinov'ev A. A. Gomo sovetikus = Gomo Soveticus. Moskva : Centrpoligraf, 2000. 477 s.

7. Zinov'ev A. A. Zapad = West. Moskva : OOO «Izdatel'stvo Rodina», 2020. 416 s.

8. Zinov'ev A. A. Kommunizm kak real'nost' = Communism as reality. Moskva : Para bellum Izd-vo AST : Astrel', 2012. 511 s.

9. Zinov'ev A. A. Nashej junosti polet. Literaturno-sociologicheskij ocherk stalinizmav = Our youth flight. Literary and sociological essay on Stalinism. Moskva : AST, 2010. 510 s.

10. Kantor M. K. Jestetika soprotivlenija. Konkretnyj Zinov'ev i nashe abstraktnoe vremja = Aesthetics of resistance. Specific Zinoviev and our abstract time // Kantor M. Medlennye cheljusti demokratii. Stat'i i jesse. Moskva : AST, Astrel', 2008. S. 204-263.

11. Lenin V. I. Poln. sobr. soch. = Somplete works. 5-e izd. T. 41. Moskva : Izd-vo politicheskoj literatury, 1981. 695 s.

12. Marks K., Jengel's F. Manifest kommunisticheskoj partii = Communist Party Manifesto. Moskva : Izd-vo politicheskoj literatury, 1974. 63 s.

13. Neretina S. S. Filosofskaja antropologija Andreja Paltonova = Philosophical anthropology of Andrei Paltonov / S. S. Neretina, S. A. Nikol'skij, V. N. Porus. Moskva : Golos, 2019. 236 s.

14. Nikol'skij S. A. Gorizonty smyslov. Filosofskie interpretacii otechestvennoj literatury HIH i HH vv. = Horizons of meanings. Philosophical interpretations of Russian literature of the XIX and XX centuries. Sankt-Peterburg : Golos, 2015. 536 c.

15. Ot znanija k ponimaniju. Pamjati Aleksandra Aleksandrovicha Zinov'eva = From knowledge to understanding. In memory of Aleksandr Aleksandrovich Zinoviev // Svobodnoe slovo. Intellektual'naja hronika: Al'manah 2007/2008 / sost. i otv. red. V. I. Tolstyh. Moskva : IFRAN, 2008. S. 5-40.

16. Pletnikov Ju. K. Sobstvennost' i bogatstvo: intellektual'naja hronika rannego kapitalizma v Zapadnoj Evrope = Property and wealth: intellectual chronicle of early capitalism in Western Europe. Moskva : Progress-Tradicija, 2014. 254 s.

17. Fokin P. E. Aleksandr Zinov'ev: Prometej otvergnutyj = Aleksandr Zinoviev: Prometheus rejected. Moskva : Molodaja gvardija, 2016. 746 s.

18. Kirkwood Michael. Aleksandr Zinov'ev // Slavonica. 2006. Vol. 12. № 2. P. 186-190.

19. Hanson Philip. Alexander Zinoviev and the Russian Tragedy. The Reality of Post-Communism // Baltic Worlds. Stockholm : Centre for Baltic and East European Studies, Södertörn University, 2010. Vol. III. № 2. P. 18-25.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

УДК 008

Т. В. Юрьева https://orcid.org/0000-0002-1874-5487

Иконостасы Русского Зарубежья: инок Григорий Круг

Для цитирования: Юрьева Т. В. Иконостасы Русского Зарубежья: инок Григорий Круг // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 168-174. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-168-174

В статье впервые сделан аналитический обзор иконостасного творчества иконописца Русского Зарубежья середины XX в. Георгия Ивановича (о. Григория) Круга. Автор отмечает широкую известность мастера при недостаточной изученности его наследия и предлагает связать изучаемый культурный феномен (комплекс иконостасов о. Григория Круга) с исторической динамикой культуры, где икона получает новое осмысление и новый этап развития в контексте культуры эмиграции. Соотнеся творчество иконописца с контекстом эпохи и культуры в целом, автор приходит к выводу об уникальности нового иконографического языка о. Григория Круга не только среди произведений, созданных в среде эмиграции, но и для православного религиозного искусства XX в. в целом. Подробно рассмотрены иконостасы церкви Св. Духа в Кламаре; 1-й и 2-й иконостасы церкви Трехсвятительского подворья в Париже, церкви прп. Серафима Саровского в Монжероне, церкви в честь иконы Божией Матери «Всех скорбящих Радость» в Нуази-ле-Гран, иконостас и росписи церкви Казанской иконы Божией Матери в женском монастыре в Муазне, иконы и иконостас главного храма Свято-Духовского скита в Ле-Мениль-Сен-Дени, под Парижем. Впервые иконостасы, созданные Григорием Кругом, представлены в контексте трансформации художественных подходов, которые меняются в соответствии с формированием богословских воззрений автора. В своем итоговом произведении – иконостасе Свято-Духовского скита – мастер смог гармонично соединить бережно восстановленные канонические приемы в создании икон с творческими порывами художника XX в.

Ключевые слова: икона, иконописание XX в., православный иконостас, церковное искусство, Русское Зарубежье, Григорий Круг.

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

T. V. Yurieva

Iconostases of the Russian abroad: monk Grigory Krug

The article for the first time made an analytical review of the iconostasis work of the icon painter of the Russian Diaspora of the mid-twentieth century, Grigory Ivanovich (Fr. Grigory) Krug. The author notes the wide fame of the master with insufficient study of his heritage and proposes to connect the studied cultural phenomenon (the complex of iconostases of Fr. Grigory Krug) with the historical dynamics of culture, where the icon receives a new understanding and a new stage of development in the context of emigration culture. Correlating the work of the icon painter with the context of the era and culture as a whole, the author concludes that the new iconographic language of Fr. Grigory Krug is unique not only among works created among emigration, but also for Orthodox religious art of the twentieth century as a whole. The iconostases of the Church of the Holy Spirit in Klamar are considered in detail; 1st and 2nd iconostases of the church of the Three Sanctuary metochion in Paris, church of St. Seraphim of Sarov in Mongeron, the church in honor of the Icon of the Mother of God «All Sorrow Joy» in Nuazi-le-Gran, the iconostasis and painting of the Church of the Kazan Icon of the Mother of God in the convent in Muazn, the icons and iconostasis of the main church of the Holy Spirit Monastery in Le Menil-Saint-Denis, near Paris. For the first time, the iconostases created by Grigori Krug are presented in the context of the transformation of artistic approaches, which change in accordance with the formation of the theological views of the author. In his final work the iconostasis of the Holy Spirit Monastery, the master was able to harmoniously combine carefully restored canonical techniques in creating icons with the creative impulses of the artist of the twentieth century.

Keywords: icon, iconography of the twentieth century, Orthodox iconostasis, Church art, Russian Abroad, Grigory Krug.

© Юрьева Т. В., 2021

Введение

Отца Григория Круга по праву считают одним из выдающихся иконописцев XX в., сравнивая его иконописную манеру с творчеством Феофана Грека. Часто его также называют Рублевым XX в.

Вероятно, поэтому он среди иконописцев Русского Зарубежья является чуть ли не одним из самых упоминаемых в научной литературе, хотя это вовсе не означает, что его творчество исследовано в полной мере. Более того, фигура Григория Круга стала объектом не прекращающихся по сей день споров о смысле и сущности иконописания в XX в.

Обзор литературы

Одним из первых, кто с исследовательской позиции обратился к творчеству этого иконописца, был В. Н. Сергеев, который впервые поставил вопрос о «парижской школе» иконописания и включил о. Г. Круга в ряд других представителей иконописи Русского Зарубежья. В частности, исследователь писал: «…по отношению к творчеству о. Григория Круга, Л. А. Успенского и многочисленных учеников последнего < …> можно еще более определенно говорить о единой “школе”, которую отличало преодоление стилизации, успешный поиск современного иконописного языка в рамках канона, подробная разработка в иконописи изображения света в духе исихастского учения о божественных энергиях и других богословских идей, не говоря уже об общих экклезиологических установках, объединяющих этот круг художников как в отношении к Православию вообще, так и в их принадлежности к Русской Патриаршей церкви» [Сергеев, 2000, с. 227-228]. Авторству В. Н. Сергеева также принадлежит статья об о. Григории Круге, написанная им для православной энциклопедии [Сергеев, 2006].

Другой исследователь современной иконописи – И. К. Языкова в одной из своих книг посвятила иконописцу отдельную главу, где дала краткую характеристику нескольким основным произведениям мастера [Языкова, 2002, с. 45-55].

Она называет его творчество «символом русского искусства на Западе» [Языкова, 2002, с. 45] и отмечает, что, «стремясь к возрождению живописи, он никогда не делал холодных копий, слепо воспроизводящих древние образцы. Его иконопись – это живое переживание традиции, канон, усвоенный на глубине сердца, поэтому образ каждый раз получается новый, современный» [Языкова, 2002, с. 49).

Автор данной статьи, в свою очередь, касался творчества о. Григория Круга в своей докторской диссертации, посвященной православному иконостасу, а также в монографии «Православный иконостас как культурный синтез» [Юрьева, 2005, с. 163], творчество иконописца упоминалось автором в ряде статей об иконостасах Русского Зарубежья [Юрьева, 2018а].

На Западе в разное время также были опубликованы газетные и журнальные статьи, посвященные жизни и творчеству иконописца. Сразу же после смерти о. Григория вышли статьи В. Д. Васютинской-Маркадэ (Васютинская-Маркадэ, 1969) и архимандрита Евфимия (Вендта) [Евфимий, 1969], посвященные памяти иконописца. В 1979 г., в память 10-летия со дня его кончины в газете «Русская мысль» была опубликована статья В. Николаева «Инок-иконописец о. Григорий Круг» [Николаев, 1979], в 1991 г. – статья А. Шишкина «Трепетно, радостно служил он Богу…» [Шишкин, 1991]. В 1999 г. игумен Варсонофий издал каталог икон о. Григория [Barsanuphe, 1999], а в 2009 г., в связи с 50-летием кончины о. Григория, статью ему посвятила исследовательница зарубежной иконографии Эмили ванн Таак [Taack, 2009]. В Соединенных штатах Америки в 1990 г. вышел альбом икон о. Г. Круга со вступительной статьей А. Трегубова [Tregubov, 1990].

Биография о. Григория Круга помещена в словарь О. Л. Лейкинда, К. В. Махрова и Д. Я. Северюхина «Художники Русского Зарубежья» [Лейкинд, 1999] и книгу Г. И. Вздорнова, З. Е. Залесской и О. В. Лелековой, посвященную обществу «Икона» в Париже [Вздорнов, 2002, с. 232].

Методология исследования иконостасного творчества о. Григория Круга связана с историко-культурным и художественным анализом ряда артефактов, авторство которых принадлежит иконописцу, на основе интегративного взаимодействия таких наук, как культурология, искусствоведение, история, эстетика, богословие и литургика. Основными методами, применяемыми в исследовании, являются историко-типологический, который позволяет связать изучаемый культурный феномен (комплекс иконостасов о. Григория Круга) с исторической динамикой культуры и соотнести его с контекстом эпохи и культуры в целом, а также сравнительно-аналитический, дающий возможность рассмотреть творчество иконописца в контексте не только эмигрантской, но и общеправославной культуры.

Результаты исследования: анализ памятников

Инок Григорий (Георгий Иванович Круг) – монах, художник и иконописец Русского Зарубежья. Родился в С.-Петербурге 23 декабря 1907 г. (5 января 1908 по н. ст.). С 1921 г. его семья проживала в Нарве, здесь Круг получил среднее образование. В 1926 г. он поступил в таллинскую школу искусств

и ремесел, а в 1928 перевелся в частную художественную школу г. Тарту.

В 1931 г. художник эмигрировал в Париж, где продолжал совершенствоваться в художественной сфере – учился в бывшей Российской академии живописи под руководством Н. Д. Милиоти. Здесь Круг познакомился с Л. А. Успенским, иконописцем и богословом, оказавшим на него решающее влияние. Вместе они создали несколько иконостасов для эмигрантских храмов.

Параллельно с занятиями светской живописью Круг брал уроки по технологии иконописи у П. А. Федорова, общался на темы иконописания с инокиней Иоанной (Ю. А. Рейтлингер). В 1933 г. художник вступил в братство св. Фотия в Париже, возглавляемое В. Н. Лосским, а в 1934 г. – в общество «Икона» в Париже [Вздорнов, 2002].

В 1948 г. Георгий Иванович Круг принял монашеский постриг с именем Григорий в честь преподобного Григория Киево-Печерского иконописца. После этого о. Григорий Круг поселился в Свято-Духовском скиту в Ле-Мениль-Сен-Дени, где и оставался до своей кончины в 1969 г.

Иноком Григорием за его сравнительно недолгую жизнь было написано очень много. Известно более 450 его произведений – икон и сюжетов настенных росписей, воплотивших свыше 140 различных иконографий [Сергеев, 2006]. Конечно, внутри этого списка есть и иконостасы, созданные для православных храмов целого ряда западноевропейских стран – Франции, Великобритании, Голландии и др.

Среди наиболее крупных работ необходимо назвать иконостасы церкви Св. Троицы в Ванве (1950-е), церкви Св. Духа (в доме Н. А. Бердяева) в Кламаре (1950-е); 1-й и 2-й иконостасы и настенные росписи перестроенной церкви Трехсвятительского подворья в Париже (1931, 1959-1961, совм. с Л. А. Успенским), иконостасы церкви прп. Серафима Саровского в Монжероне (1960-1962) и церкви в честь иконы Божией Матери «Всех скорбящих Радость» в Нуази-ле-Гран в Русском старческом доме (1960-е; в настоящее время перенесен в собор Знаменского монастыря, Марсена); иконостас и росписи церкви Казанской иконы Божией Матери в женском монастыре в Муазне (1964-1966), иконостасы церкви Марии Магдалины в Гааге, иконы и иконостас главного храма Свято-Духовского скита в Ле-Мениль-Сен-Дени, под Парижем (нач. 50-х – 1968).

Первый опыт масштабной иконописной работы Г. Круг получил, вероятно, тогда, когда помогал Ю. Н. Рейтлингер (сестре Иоанне) в создании росписей для храма Св. Иоанна Воина в Медоне, которые осуществились в начале 1930-х гг. На данный момент мало известно о степени участия Круга в этих работах, но сохранилось две фотографии, на одной из которых Ю. Н. Рейтлингер, Е. Я. Браславская и Г. И. Круг запечатлены в процессе работы над фресками этого храма [Художественное наследие … , 2006, с. 33], на другой можно видеть о. Андрея Сергеенко, настоятеля храма св. Иоанна Воина в Медоне, в окружении художников во время работ по росписи храма. Среди них и Г. И. Круг [Рейтлингер, 2011, вкл. XXXVIII].

Первая работа Г. Круга – это иконостас Трехсвятительского подворья в Париже, который был создан совместно с Л. А. Успенским. Как уже писал автор данной статьи в исследовании, посвященном Л. А. Успенскому [Юрьева, 2018], храм Трех Святителей в Париже был открыт в 1931 г. в подвальном помещении под велосипедной фабрикой по адресу Rue Petel, 5. Для этого храма в том же году иконописцы создали первый иконостас. Леонид Успенский выполнял работы по металлу, а основные иконы были сделаны Георгием Кругом. Иконостас представлял собой преграду, отделяющую от основного помещения алтарное пространство сразу двух приделов храма: Трех Святителей (южный) и святителя Тихона Задонского (северный). Соответственно, он членился на две равнозначные части, в каждой из которых были Царские врата, фланкируемые образами Спасителя и Богоматери, и два входа – в жертвенник и диаконник. Северная и южная части иконостаса были решены поразному. Южная часть, относящаяся к Трехсвятительскому приделу, имела чеканные рельефные врата с Благовещением и живописным, написанным Г. Кругом, сюжетом «Евхаристия» в узких верхних сегментах створок. В верхних углах открытого над вратами проема были расположены чеканные серафимы. Венчался этот сегмент достаточно большой, по сравнению с другими, темперной иконой Св. Троицы. Поле вокруг этой иконы было заполнено ростовыми чеканными образами апостолов Петра и Павла и десятью чеканными же квадратными иконами праздников. В северном сегменте Царские врата содержали живописное изображение четырех евангелистов, Благовещение было размещено в небольших медальонах в верхней части створок. Чеканный образ Евхаристии располагался над проемом в верхней части врат. Венчался иконостас тремя темперными иконами деисуса и образами св. Григория Иконописца и св. Тихона Задонского, размещенного здесь в связи с посвящением северного престола. Ниже, справа и слева, размещались иконы «Воскрешение Лазаря» и «Омовение ног» со святыми на полях. Северные и южные врата венчали написанные темперой образы архангелов Михаила и Гавриила. Этот иконо-

стас был первым опытом тогда еще начинающих художников, поэтому общая его программа еще не обладает достаточной ясностью.

В 1958 г. помещение фабрики велосипедов было снесено, и на этом месте построен жилой дом. Митрополиту Николаю (Еремину) удалось договориться о покупке первого этажа этого здания под храм. Иконостасы, созданные о. Григорием и Л. А. Успенским для старого храма, были перенесены в новый. Сначала они были переустановлены в новом помещении как есть – их только поменяли местами, затем к этим иконостасам добавили ряд новых элементов. Пространство храма стало больше, потолок – выше, что позволило Л. А. Успенскому добавить еще один, праздничный, ряд. Он был написан на бетонной балке, которая шла по потолку через все помещение с севера на юг и отделяла алтарь от основного помещения храма. Позже иконостас храма Трех Святителей в Париже был еще раз переделан. В современном состоянии это полностью деревянный двойной иконостас без каких-либо чеканных элементов, все иконы для которого теперь были написаны Г. Кругом. В правой части (бывшей левой) был расширен деисус, добавлено четыре поясные иконы (по две справа и слева) арх. Михаила и Гавриила, апостолов Петра и Павла, заменены Царские врата. Теперь на них разместились изображения святителей, а в верхних сегментах, по традиции, была написана сцена Благовещения. Заново выполнена доска над вратами со сценой Евхаристии. Справа и слева от Царских врат по-прежнему располагаются тронные образы Христа и Богоматери.

Левая часть также получила расширенный новыми иконами второй ряд, где, помимо Св. Троицы, появились две иконы серафимов и четыре образа св. праотцев в рост. Также были заменены Царские врата, на которых теперь по всему полю створок изображена сцена Благовещения, а четыре евангелиста разместились на полях композиции. Также появилась новая доска над вратами со сценой Евхаристии. Справа и слева от Царских врат оставлены старые иконы Г. Круга, изображающие Спасителя и Богоматерь в рост.

На столбе, разграничивающем два алтарных пространства и, соответственно, два иконостаса, помещены образ «Спаса Нерукотворного» (вверху) и «Богоматери Знамение» (ниже). Над северными и южными вратами, как и раньше, находятся небольшие иконы архангелов.

Теперь иконостасная преграда получает свою стилистическую завершенность, так как выполнена одним иконописцем. При этом она органично сочетается со стенописным фризом, выполненным ранее Л. А. Успенским [Юрьева, 2018, с. 388-389]. Весь ансамбль завершается стенописями, выполненными Г. Кругом в основном помещении храма.

Также вместе с Л. Успенским Г. Круг с 1938 по 1939 г. расписал часовню Покрова Богородицы на «русской ферме» в Грорувре (не сохранилась, иконостас и росписи известны по фотографиям из архива Л. А. Успенского).

Этот небольшой иконостас представлял собой композицию из двух врат (Царских и южных) в стене часовни, ведущих в небольшое алтарное пространство, и собственно стену, на которой размещены две иконы, Спасителя и Богоматери, по сторонам от Царских врат. Выше на стене в технике фрески по сырой штукатурке был написан состоящий из двенадцати композиций праздничный ряд. Царские (Райские) врата были выполнены в технике чеканки, имитирующей басму русских икон XVI в. Они закрывали только нижнее пространство алтаря, а через верхний проем молящимся был виден находящийся на стене алтаря образ Спасителя в Славе с предстоящими ему Богоматерью и Иоанном Предтечей.

Обращает на себя внимание стиль фресковой живописи в верхней части иконостаса. В простых, устойчивых формах, коренастых фигурах с большими головами и сдержанной цветовой гамме можно увидеть стилистическое подражание западной раннехристианской живописи, распространенной, например, на юге Франции или севере Испании. Такой стиль связан с поисками Кругом и Успенским в то время языка западной иконы, «какой она могла бы быть, если бы не была утрачена в период католичества».

В 1950-е гг. Г. Кругом был создан иконостас церкви Св. Духа в доме Н. А. Бердяева в Кламаре. *Н. А. Бердяев приобрел этот дом в 1937 г., а в 1960 г. он был* передан по его завещанию *Русской православной церкви в Западной Европе. При доме была устроена часовня или* домовый храм Святого Духа*, а кабинет русского философа был сохранен в качестве музея. В доме в разное время жили священнослужители Русской православной церкви во Франции, которые смотрели за домом и музеем и служили в часовне.*

Иконостас, созданный Г. Кругом, представляет собой традиционную по форме и содержанию трехъярусную алтарную преграду, состоящую из местного, праздничного и деисусного чинов. Всего в иконостасе 27 икон и трое расписных врат (Царские, в жертвенник и в диаконник). В местном ряду поясные иконы Спасителя и Богоматери, икона «Сошествие Св. Духа на апостолов», образ Григория Богослова (?). На Царских (Райских) вратах – Благовещение и образы четырех евангелистов. На северных и южных вратах – образы архангелов

Михаила и Гавриила. Праздничный ряд содержит 16 икон праздников, в центре на доске в ширину врат – образ Тайной вечери. Деисусный ряд состоит из семи поясных икон Спасителя, Богоматери, Иоанна Предтечи, свв. Петра и Павла, арх. Михаила и Гавриила. В иконах, особенно местного ряда, читается сложившийся авторский почерк иконописца.

Также в канонах русской православной церкви выполнен иконостас церкви в честь иконы Божией Матери «Всех скорбящих Радость» в Нуази-ле-Гран в Русском старческом доме (1960-е), который в настоящее время перенесен в собор Знаменского монастыря (Марсена). Небольшой по размерам, этот иконостас, тем не менее, имеет четыре ряда: местный, деисусный, праздничный и пророческий. В программе этого иконостаса иконописец достигает канонического абсолюта, точно и выверенно располагая образы на положенных правилом местах. Так, прост и совершенен местный ряд, поскольку состоит из трех врат и двух самых обязательных икон Спасителя и Богоматери. Выше, как и положено, размещается деисусный чин, центральной иконой которого является «Спас в Силах». Следующий, праздничный, ряд состоит из двенадцати икон двунадесятых праздников. Еще выше – пророческий ряд с центральной профетической иконой Богоматери «Знамение». Глядя на этот иконостас, задаешься вопросом, в чем же новаторство Григория Круга, который остается вполне консервативным в рамках существующего канона. Ответ на этот вопрос дает сама иконопись, в которой художник и решает задачу, связанную с поисками духовной правды, выраженной через икону. Показательными в этом смысле могут быть хотя бы северные и южные врата данного иконостаса с образами архангелов на них. Здесь, как и во многих других иконах мастера, смело сочетаются «канонические образы и авангардные приемы, традиционные сюжеты и совершенно новаторское использование материала» [Языкова, 2002, с. 47].

Как справедливо отмечает искусствовед В. Д. Васютинская-Меркаде, Г. Круг, «не нарушая строгого канона православной иконы, будучи сторонником установленных правил, все же сумел ввести в свое религиозное творчество элементы чисто живописного начала, роднившие его с лучшими мастерами золотого века русской иконы» [Васютинская-Меркаде, 1969, с. 89].

Еще более подтверждают это иконы из иконостаса церкви прп. Серафима Саровского в Монжероне, созданного о. Григорием Кругом в 1960-1962 гг.

Храм был построен в 1957 г. в поместье Мулэн де Санлис в Монжероне, которое было куплено в 1953 Софьей Михайловной Зерновой для создания Русского детского дома. За образец постройки была взята одна из византийских церквей на Охридском озере в Македонии. Крестовокупольная конструкция основного объема храма перекрыта обширным куполом на световом барабане, что делает внутреннее пространство просторным и светлым. Наполненный воздухом интерьер гармонично сочетается с идеей света, содержащейся в иконах, составляющих храмовый иконостас. Размышляя о сущностной природе иконы, сам о. Григорий Круг писал следующее: «Почитание икон в Церкви – как зажженный светильник, свет которого никогда не угаснет. Он зажжен не человеческой рукой, и с тех пор свет его не истощался никогда. Он горел и горит и не перестанет гореть, но пламя его не неподвижно, оно горит то ровным светом, то почти невидимо, то разгорается и превращается в нестерпимый свет. И даже когда все, что враждебно иконе, ищет угасить этот свет, одев его покровом тьмы, не иссякает и не может иссякнуть. И когда от потери благочестия иссякают силы в создании икон и они как бы теряют славу своего горнего достоинства, и тут не иссякает свет и продолжает жить и готов опять явиться во всей силе и наполнить торжеством Фаворского Преображения» [Круг, 1997, с. 3]. Поиском этого «нестерпимого света» и было пронизано все творчество Круга. Это выразилось и в экспрессивности манеры, с которой художник накладывал пробела, усиливая и усиливая светоносность создаваемого образа, и в его любви к белому фону, который все чаще возникает на его иконах.

Все образы из иконостаса в церкви прп. Серафима Саровского в Монжероне написаны на белом фоне, что, кстати, довольно редко можно увидеть в традиционной православной иконописи. Это и очень лиричные иконы Спаса Вседержителя и Богоматери Владимирской, святых Сергия и Германа Валаамских. И, конечно, знаменитая так называемая местная икона – образ Серафима Саровского, написанный белым на белом, что само по себе – сложная художественная задача. Таким образом, сама иконописная материя является не столько деревом и краской, сколько светом, пронизывающим все изображаемое.

Последнее творение о. Григория – иконостас главного храма Свято-Духовского скита (Ле-Мениль-Сен-Дени, под Парижем). Этот иконостас о. Григорий создавал с начала 50-х гг. вплоть до своей кончины. Завершил он его в 1968 г., а ушел из жизни 12 июня 1969 г., прожив в обители более 20 лет.

Скит был основан протоиереем Андреем Сергеенко в 1933 г. в небольшой долине Поммере неда-

леко от Парижа, в местечке Ле-Мениль-Сен-Дени, для уединения и молитвы. Небольшой одноглавый трехпрестольный храм во имя Сошествия Святого Духа на Апостолов построен в стиле древней псковской архитектуры. Его приземистые, сложенные из грубых валунов стены и такая же трехпролетная звонница еще больше усиливают ощущение возврата к древности и раннехристианской архитектуре.

Внутри оставлены такие же грубые, неоштукатуренные стены. Из тех же валунов сложен иконостас, который полукругом отделяет алтарное пространство от основного помещения храма. Все образы в храме написаны на стенах в специально сделанных для этого нишах. Все это в какой-то мере напоминает катакомбы первых христиан.

И. К. Языкова так описывает иконостас в своей книге: «Это впечатление усиливает грубая кладка стен, в которой иконы – как окна в иной мир, и через них сияют образы Христа, Богородицы, святых. Грубая материя стены контрастирует с фрагментами гладкой поверхности, они словно проступают сквозь стену, преодолевая косность материи сияющими яркими красками, выявляя тем самым иноприродность Царства Божия, инобытие святых» [Языкова, 2002, с. 47-47].

Нижний ряд иконостаса представляет собой архитектурную коструцию, формирующую три арочных входа в алтарь. На столбах между вратами в нишах размещены традиционные образы Христа и Богоматери. Местный ряд дополняется образами «Крещение» (слева, за северными вратами) и «Преображение» (справа, за южными вратами). Высокая арка над Царскими вратами позволяет молящимся видеть алтарный образ «Сошествие Св. Духа на апостолов». Этот запрестольный образ является одновременно и храмовым, который обычно размещается вторым после образа Спасителя в местном ряду иконостаса. Но здесь о. Григорий предложил другое решение, подчеркнув значение этого образа.

Как отмечает И. К. Языкова, «все созданные о. Григорием Кругом образы этого храма призваны свидетельствовать о действии Св. Духа, преображающего человека и мир. < …> Живописная поверхность этих фресок необычайно подвижна, цвет положен легко, текуче, поверх него, подобно ассисту, положены пробела, переливаясь и вибрируя, они, словно какая-то внутренняя сила, приводят все в движение. Это движение передается и ритмом силуэтов, нимбов, складок, написанных в нарочитом повторе, как будто волны внутренней пульсации, той энергетической заряженности, которую сообщает материи Дух» [Языкова, 2002, с. 47-47].

Выводы

Исчерпывающий анализ иконостасного творчества о. Григория Круга продемонстрировал ряд специфических качеств, свойственных ему как иконописцу и богослову. О. Григорий является художником, который смог достичь необходимого для религиозной культуры XX века баланса между канонической традицией иконописания и строительства иконостасов и требованиями времени, где художественная культура уже совершила несколько попыток переосмыслить икону а рамках различных направлений искусства. Отталкиваясь от этого опыта и вернувшись к иконе, Круг сумел создать авторские и, тем не менее, канонические произведения. Экспрессия его иконописных работ коррелирует как с современным пониманием способов передачи эмоциональных и экстатических состояний, так и с возможностями иконографического языка выражать это через свет, цвет, силуэт и линию. Тем самым о. Григорий смог оживить древнюю икону, дать ей новый, присущий XX в. импульс. Это касается и иконостасов, наполненных этими иконами. Сама структура алтарной преграды в исполнении иконописца также претерпевает трансформации от абсолютно канонических форм к еще большему ее осмыслению в контексте храмового интерьера, понимаемого как дом Божий, где незримо присутствует его Дух и все иконные образы – лишь Его отражение.

Библиографический список

1. Асланова Е. В. Инок-иконописец Григорий (Круг) // Журнал Московской Патриархии. 1970. № 3. С. 15-19.

2. Васютинская-Маркадэ В. Д. Светлой памяти отца Григория Круга (1908-1969) // Возрождение. 1969. № 216. С. 88-97.

3. Вздорнов Г. И. Общество «Икона» в Париже / Г. И. Вздорнов, З. Е. Залесская, О. В. Лелекова. Москва ; Париж, 2002. С. 232-250, 251.

4. Григорий Круг. Мысли об иконе. Москва, 1997. 160 с.

5. Евфимий (Вендт), архимандрит. Только свидетельство. Памяти о. Григория Круга // Вестник Русского студенческого христианского движения. 1969. № 93. С. 55-60.

6. Лейкинд О. Л. Художники Русского Зарубежья, 1917-1939: Биографический словарь / О. Л. Лейкинд, К. В. Махров, Д. Я. Северюхин. Санкт-Петербург, 1999. С. 351.

7. Николаев В. Инок-иконописец о. Григорий Круг // Русская мысль. 1979. 26 апр. (№ 3253). С. 7.

8. Сергеев В. Н. Григорий // Православная энциклопедия. Т. 12. Москва, 2006. URL: https://www.pravenc.ru/text/166666.html

9. Сергеев В. Н. Иконопись Русского Зарубежья («парижская школа», 1920-1980 гг.) // Вестник РГНФ. 2000. № 3. С. 237-243, 246, 248.

10. Сергеенко А., прот. Инок-иконописец Григорий Круг // ЖМП. 1970. № 3. С. 13-15.

11. Художественное наследие сестры Иоанны (Ю. Н. Рейтлингер): Альбом. Москва ; Париж : Русский путь – YMCA-Press, 2006. 192 с.

12. Шишкин А. Трепетно, радостно служил он Богу… // Русская мысль, Париж. 1 марта 1991 (№ 3868).

13. Ю. Н. Рейтлингер (сестра Иоанна) и о. Сергей Булгаков. Диалог художника и богослова: Дневники. Записные книжки. Письма Никея, 2011. 312 с.

14. Юрьева Т. В. Иконостасы Русского Зарубежья: иконописец и богослов Л. А. Успенский // Ярославский педагогический вестник. 2018а. № 5. С. 385-391.

15. Юрьева Т. В. Православные иконостасы в храмах Русского Зарубежья // Сборник трудов Ярославской духовной семинарии. 2018б. № 8. С. 132-154.

16. Юрьева Т. В. Православный иконостас как культурный синтез. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2005. 249 с.

17. Языкова И. К. «Се творю все новое»: Икона в XX в. Бергамо : La Casa Di Martiona 2002. С. 45-55.

18. Barsanuphe, Higoumène. Icônes et fresques du Père Grégoire. [Marcenat], 1999 (на франц., рус. и англ. яз.).

19. Le Père Grégoire: Moine iconographe du Skit du Saint Esprit : 1908-1969 : recueil d'articles... / rassemblés et présentés par le père higoumène Barsanuphe Éd. du Monastère de Korssoun, 1999. 94 p.

20. L'iconographie de l'église des Trois saints Hiérarques et l'œuvre de L. A. Ouspensky et du moine Grégoire Krug. P., 2001.

21. Taack, Emilie van. Père Grégoire Krug, un prophète de l'icône // Messager de l'Eglise orthodoxe russe» № 16-17, 2009.

22. Tregubov A. The Light of Christ: Iconography of Gregory Kroug. Crestwood, NY : St. Vladimir's Seminary Press, 1990. 49 p.

23. Un peintre d'icônes – le Père Grégoire Krug / Inst. d'études slaves. P., 2001. [Сб. ст.].

Reference list

1. Aslanova E. V. Inok-ikonopisec Grigorij (Krug) = Enoch icon painter Gregory (Krug) // Zhurnal Moskovskoj Patriarhii. 1970. № 3. S. 15-19.

2. Vasjutinskaja-Markadje V. D. Svetloj pamjati otca Grigorija Kruga (1908-1969) = The bright memory of Father Grigory Krug (1908-1969) // Vozrozhdenie. 1969. № 216. S. 88-97.

3. Vzdornov G. I., Zalesskaja Z. E., Lelekova O. V. Obshhestvo «Ikona» v Parizhe = Icon Society in Paris / G. I. Vzdornov, Z. E. Zalesskaja, O. V. Lelekova. Moskva ; Parizh, 2002. S. 232-250, 251.

4. Grigorij Krug. Mysli ob ikone = Thoughts on the icon. Moskva, 1997. 160 s.

5. Evfimij (Vendt), arhimandrit. Tol'ko svidetel'stvo. Pamjati o. Grigorija Kruga = Just evidence. In memory of Fr. Grigory Krug // Vestnik Russkogo studencheskogo hristianskogo dvizhenija. 1969. № 93. S. 55-60.

6. Lejkind O. L. Hudozhniki Russkogo Zarubezh'ja, 1917-1939: Biograficheskij slovar' = Artists of the Russian Diaspora, 1917-1939: Biographical dictionary / O. L. Lejkind, K. V. Mahrov, D. Ja. Severjuhin. Sankt-Peterburg, 1999. S. 351.

7. Nikolaev V. Inok-ikonopisec o. Grigorij Krug = Enoch icon painter Grigory (Krug) // Russkaja mysl'. 1979. 26 apr. (№ 3253). S. 7.

8. Sergeev V. N. Grigorij = Grigory // Pravoslavnaja jenciklopedija. T. 12. Moskva, 2006. URL: https://www.pravenc.ru/text/166666.html

9. Sergeev V. N. Ikonopis' Russkogo Zarubezh'ja («parizhskaja shkola», 1920-1980 gg.) = Icon painting of the Russian Abroad («Paris School», 1920-1980) // Vestnik RGNF. 2000. № 3. S. 237-243, 246, 248.

10. Sergeenko A., prot. Inok-ikonopisec Grigorij Krug = Enoch icon painter Grigory Krug // ZhMP. 1970. № 3. S. 13-15.

11. Hudozhestvennoe nasledie sestry Ioanny (Ju. N. Rejtlinger) = The artistic heritage of Sister Ioanna (Yu. N. Reutlinger) : Al'bom. Moskva ; Parizh : Russkij put' – YMCA-Press, 2006. 192 c.

12. Shishkin A. Trepetno, radostno sluzhil on Bogu… = Tremulously, joyfully he serviced to God... // Russkaja mysl', Parizh. 1 marta 1991 (№ 3868).

13. Ju. N. Rejtlinger (sestra Ioanna) i o. Sergej Bulgakov. Dialog hudozhnika i bogoslova: Dnevniki. Zapisnye knizhki. Pis'ma = Dialogue between artist and theologian: Diaries. Notebooks. Letters. Sankt-Peterburg : Nikeja, 2011. 312 s.

14. Jur'eva T. V. Ikonostasy Russkogo Zarubezh'ja: ikonopisec i bogoslov L. A. Uspenskij = Iconostases of the Russian Abroad: icon painter and theologian L. A. Uspensky // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 5. S. 385-391.

15. Jur'eva T. V. Pravoslavnye ikonostasy v hramah Russkogo Zarubezh'ja = Orthodox iconostases in churches of the Russian Diaspora // Sbornik trudov Jaroslavskoj duhovnoj seminarii. 2018. № 8. S. 132-154.

16. Jur'eva T. V. Pravoslavnyj ikonostas kak kul'turnyj sintez = Orthodox iconostasis as a cultural synthesis. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2005. 249 s.

17. Jazykova I. K. «Se tvorju vse novoe»: Ikona v HH v. Bergamo = «I am making everything new»: Icon in the twentieth century. Bergamo: La Casa Di Martiona, 2002. S. 45-55.

18. Barsanuphe, Higoumène. Icônes et fresques du Père Grégoire. [Marcenat], 1999 (na franc., rus. i angl. jaz.).

19. Le Père Grégoire: Moine iconographe du Skit du Saint Esprit : 1908-1969 : recueil d'articles... / rassemblés et présentés par le père higoumène Barsanuphe Éd. du Monastère de Korssoun, 1999. 94 p.

20. L'iconographie de l'église des Trois saints Hiérarques et l'œuvre de L. A. Ouspensky et du moine Grégoire Krug. P., 2001.

21. Taack, Emilie van. Père Grégoire Krug, un prophète de l'icône // Messager de l'Eglise orthodoxe russe» № 16-17, 2009.

22. Tregubov A. The Light of Christ: Iconography of Gregory Kroug. Crestwood, NY : St. Vladimir's Seminary Press, 1990. 49 p.

23. Un peintre d'icônes – le Père Grégoire Krug / Inst. d'études slaves. P., 2001. [Sb. st.].

УДК 008.009

Е. А. Осипова https://orcid.org/0000-0002-1046-0719

Культура русской провинции XIX века в модусе ее развития (на материалах учебных заведений Костромской губернии)

Для цитирования: Осипова Е. А. Культура русской провинции XIX века в модусе ее развития (на материалах учебных заведений Костромской губернии) // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 175-183. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-175-183

Статья посвящена выявлению социокультурных функций образовательных учреждений в провинции. В качестве исследуемого материала привлекаются данные об образовательных учреждениях и библиотеках Костромской губернии во второй половине XIX в. Обозначенная проблема исследуется с помощью целого ряда методов, из которых наиболее значимыми являются аналитический, историко-культурный при общем культурфилософском подходе к пониманию сущности и смыслового поля социокультурных функций образования в развитии провинции. Отмечается специфика культуры провинции в России. Рассматриваются социокультурные функции образовательных учреждений разных типов, отмечается их роль в развитии провинции. Анализируются цели и задачи обучения, которые способствовали развитию промышленного потенциала региона. Отдельное внимание уделяется роли общественных слоев, участвующих в образовательном процессе, в частности – купечеству и меценатам. Выявляются причины открытия учебных заведений в провинциальном городе, их специфика, социокультурные функции. Указывается на роль интеллигенции в формировании облика культуры провинции.

Специальное внимание уделяется формированию библиотек, их специфике, социокультурным функциям. Рассматриваются разные типы библиотек, отмечается общекультурная направленность фондов. В статье осуществляется культурфилософский подход к социокультурным функциям образования в провинции, что позволило выявить всю сумму их смыслов и способов влияния на развитие культуры в провинции. В итоге отмечается, что открытие новых учебных заведений, библиотек повышало общий уровень грамотности населения, способствовало получению специальных знаний. Констатируется влияние этих процессов на культурную жизнь провинции: постепенное повышение уровня грамотности способствовало социальным переменам и являлось составляющей процесса формирования социокультурного потенциала провинциального общества.

Ключевые слова: культура провинции, учреждения образования, библиотеки, культурфилософский подход, социокультурные функции, социокультурный потенциал, интеллигенция.

E. A. Osipova

The culture of the Russian province of the XIXth century in the mode of its development (based on materials of educational institutions of the Kostroma province)

The article is devoted to the identification of the socio-cultural functions of educational institutions in the province. The research material is represented by the data on educational institutions and libraries of the Kostroma province in the second half of the XIXth century. This subject is investigated by using a number of different methods, of which the most significant ones are analytical, historical and cultural, with a general cultural and philosophical approach to understanding the essence and semantic scope of the socio-cultural functions of education in the development of the province. The specificity of the culture of the province in Russia is noted. The socio-cultural functions of educational institutions of different types and their role in the development of the province are reviewed. The goals and objectives of education that contributed to the development of the industrial potential of the region are analyzed. Special attention is paid to the role of the social strata involved in the educational process, in particular – merchants and benefactors. The reasons for the opening of educational institutions in a provincial town, their specifics, and socio-cultural functions are identified. The role of the intelligentsia in the formation of the image of the culture of the province is indicated. Special attention is paid to the formation of libraries, their specifics and socio-cultural functions. Different types of libraries are reviewed; the general cultural orientation of the library holdings is noted. The article presents the cultural and philosophical approach to the socio-cultural functions of education in the province, which allowed to identify the whole sum of their meanings and ways of influencing the development of culture in the province. In light of this, it is noted

© Осипова Е. А., 2021

that the opening of new educational institutions and libraries increased the general level of literacy of the population and contributed to the acquisition of special knowledge. It is acknowledged that the impact of these processes on the cultural life of the province was great: the gradual increase in the level of literacy contributed to the social changes and it was an integral part of the process of forming the socio-cultural potential of the provincial society.

Keywords: culture of province, educational institutions, libraries, cultural and philosophical approach, socio-cultural functions, socio-cultural potential, intelligentsia.

Провинция в России – особый, специфический феномен, имеющий не столько географический, сколько культурологический смысл. Как замечает И. А. Едошина, «провинция в русской культуре подобна многослойному пирогу: вся Россия по отношению к Европе – провинция, вся Россия по отношению к столичному городу – провинция, вся губерния по отношению к губернскому городу – провинция. Пограничное место занимают село и деревня, ибо за ними проступает лес, над которым нависла угроза цивилизации» [Едошина, 2008, с. 223].

В этой ситуации образовательные учреждения являются важным условием для развития культуры провинции, для переформатирования ее самовосприятия. Образовательные учреждения способствуют, с одной стороны, накоплению знаний, которые в значительной степени расширяют общий кругозор проживающих в провинции людей, формируют их поведенческие образцы, влияют на специфику мышления, с другой – вырабатывают определенные способы взаимодействия с окружающим миром с целью удовлетворения социокультурных потребностей. Аналогичные процессы были свойственны и зарубежным странам [Markham; Vernon]. Именно наличие такого рода потребностей вызвало к жизни значительные перемены в народном образовании, которые стали повсеместно заметны в 1860-1870-е гг. Так, среднее общее образование было разделено на два вида: классическое и реальное. Классическое образование базировалось на изучении древних языков, что открывало перед молодыми людьми основы европейской культуры, и подкреплялось изучением французского и немецкого языков. Гуманитарный цикл включал также отечественную и зарубежную историю, литературу, что в комплексе противостояло определенной ограниченности провинциального сознания. В целом именно классическая гимназия способствовала формированию в культуре провинции образованной части общества: это и сами гимназисты, и преподаватели, и в какой-то степени чиновники. Конечно, здесь не было идиллии, что подмечено в русской литературе: достаточно вспомнить «Человека в футляре» А. П. Чехова. Но при всех издержках гимназии оказывали значительное, причем положительное, воздействие на формирование культуры в провинции.

Если гимназии выполняли общекультурные функции, то реальные училища способствовали цивилизационному развитию провинции. Приобретение профессиональных умений и навыков в области техники позволяло, с одной стороны, получить высшее инженерное образование, а с другой – использовать уже полученные в реальном училище знания с целью промышленного развития региона, что могло способствовать повышению комфорта жизни в провинции.

Такого рода задачи наиболее эффективно могли решать, в первую очередь, специальные училища. Вот почему в постановлении Костромской городской думы от 11 августа 1872 г. указывается: «Ввиду развития в городе Костроме коммерческого дела, фабричной и заводской промышленности, равно крайнего недостатка подготовленных по означенным отраслям, сведущих и опытных людях, ныне иметь в Костроме реальное училище, ходатайствовать перед правительством об открытии шестиклассного реального училища» [История музея школы … , 2021].

Нужно отметить, что решение об открытии в Костроме реального шестиклассного училища было принято на заседании Костромской городской думы по инициативе купцов – владельцев фабрик, остро нуждавшихся в специалистах, которых они надеялись вырастить из местных заинтересованных в своем образовании жителей. Купечество всячески способствовало процессу индустриально-технического развития провинции. Одним из его ярких представителей был К. Я. Кашин (1827-1880) – московский купец 2-й гильдии, соучредитель Товарищества Новой Костромской льняной мануфактуры (основана в 1866 г.). Все свои силы он вкладывал в обустройство труда и жизни рабочих, заботился об их здоровье, для чего построил больницу. В открытии специального училища он видел будущее Товарищества, залог его успешного развития [Сизинцева, 1999, с. 56-59]. Мануфактурное производство способствовало материально-техническому развитию провинции и формировало новую общественную страту – рабочих. В Костроме появились рабочие кварталы, которые примыкали к

фабрикам. Купцы заботились о поддержании нравственного состояния рабочих, а заодно и об их эстетическом развитим.

Так, в конце 1899 г. Константин Коровин получил заказ на большую картину «Христос на Гефсиманском озере» (другое название «Хождение по водам») для церкви Космы и Дамиана на Гноище (1775-1935) в Костроме, в приходе фабрики Третьяковых и Коншина. По воспоминаниям К. Коровина, он пригласил выполнять эту работу Валентина Серова, поскольку не имел никакого опыта в написании картин на религиозную тематику. «Мы отправились в Кострому, – вспоминал Коровин, – и там прожили два месяца. Серов писал Христа, я – озеро и все остальное. Серов всегда особенно чувствовал рисунок и характер, я же больше увлекался колоритом. Мы сочетали наши особенности» [Коровин, 1990, с. 135]. Приглашение владельцами фабрики художников для написания картины является несомненным свидетельством об их внимании к тем, кто трудится на производстве.

Перемены в культуре провинции соответствовали «вызовам времени», запросам общества и потребностям населения. Постепенно, начиная с 1876 г., уездные училища стали преобразовывать в городские, одновременно происходило открытие новых городских училищ, появились ремесленные школы, активизировалось развитие сети начальных училищ. Этот процесс в немалой степени поддерживался благотворителями и меценатами. Само явление меценатства играло в культуре провинции особую роль, формируя неведомое ранее отношение к деньгам.

Ярким примером меценатства является жизнь и деятельность Ф. В. Чижова (1811-1877). Он родился в семье преподавателя Костромской гимназии, получил блестящее образование в Петербургском университете, долгие годы провел за границей, где изучал историю искусств. С конца 1850-х гг. он начинает успешно заниматься предпринимательской деятельностью в издательской области промышленно-технической направленности, участвует в прокладке первой железной дороги, открытии Московского купеческого банка, всячески заботится о подготовке технической интеллигенции и рабочих. Весь свой капитал оставляет перед смертью на строительство и содержание пяти технических учебных заведений на родине – в Костроме и Костромской губернии. Его завещание было исполнено: 26 сентября 1894 г. в Костроме было открыто первое в России низшее училище с химической специальностью, которое давало учащимся «теоретические и практические знания, необходимые мастерам на химических заводах и в красильных заведениях» [Сизинцева, 1992, с. 60]; 2 сентября 1897 г. – среднее механико-техническое, осуществлявшее подготовку «техников, могущих быть ближайшими помощниками инженеров и других высших руководителей фабрично-заводских предприятий механических и электротехнических специальностей» [Сизинцева, 2003, с. 161]. В Кологривском уезде Костромской губернии также были открыты училища. В здании одного из них, находящегося в самом Кологриве, сегодня располагается краеведческий музей. В этом соединении прошлого (училища) и настоящего (музей) мистическим образом проявилась натура самого Чижова, органично сочетавшего глубокие познания в области искусства с живым интересом к техническому прогрессу.

Статистические сведения дают картину бурного развития культуры провинции за счет образовательных учреждений, в которых улучшилось материальное обеспечение, изменились школьные программы, появилась возможность получения практически применимых знаний.

Так, к 1911 г. в подчинении у Дирекции народных училищ Костромской губернии насчитывалось 1023 учебных заведения. Если учесть, что в это время на территории губернии проживало около полутора миллионов человек, то охват образованием был вполне приличный. Общее количество учителей, служащих и учащихся составило 66 451 человек. При сопоставлении с количеством всего населения губернии эта цифра может показаться небольшой, особенно если учитывать, что Россия в XIX в. была аграрной страной, поэтому основная часть образованных и получающих образование людей жила в уездных, заштатных городах и в губернском городе. В них обучались 1 957 учеников [Сизинцева, 2014, с. 76].

Представляется показательным социальный состав учащихся. Большую часть составляют дети из городских сословий (853 человека), а также крестьян (916 человек). Далее по убывающей – 136 детей дворян и чиновников, 52 – из духовного звания [Отчет по Дирекции … 1911, с. 69-97]. Как видим, образовательный процесс захватывал, прежде всего, рабочую, разночинную и крестьянскую страты, перекодируя культуру провинции в плане ее демократизации. Более того, именно приобщение к образованию способствовало обмирщению сознания в этих сословиях, разрыхляя почву для будущих революционных преобразований. Причем, судя по количеству обучающихся,

крестьянство во всех этих процессах составляло значительную часть, что может быть одним из объяснений событий, начало которым положит 1917-й год.

Деятельность городских и земских обществ способствовала росту числа квалифицированных педагогов на местах, что привело к кардинальным переменам во взгляде на труд учителя и на его личность как представителя интеллигенции. Постепенно формируется идеал бескорыстного служения делу народного образования, социокультурная направленность которого определяется высокой целью просвещения личности независимо от ее общественного положения. В результате культура провинции постепенно демократизируется и в том отношении, что просвещенные разночинцы начинают играть в ней заметную роль, становясь рупором идей либерализации государственного устройства.

Педагогические коллективы стали пополняться образованными людьми, сыгравшими существенную роль в распространении просвещения [Очерки русской культуры … , 2016, с. 46]. Яркими представителями бескорыстного служения делу просвещения народного сознания на костромской земле стали Софья Андреевна Шкот (1788-1874 гг.), открывшая в 1843 г. частный женский пансион по обучению молодых девушек (6-14 лет), и Александр Николаевич Григоров (1799-1870).

В 1857 г. А. Н. Григоров основал в Костроме первую в России женскую гимназию. Его инициатива была откликом на одобренный царем призыв министра народного просвещения А. С. Норова устраивать в губернских и уездных городах «открытые школы для девиц» [Григоров, 1993, с. 72-78]. Это событие произошло 26 августа 1857 г. «Костромские губернские ведомости» сообщали: «Имеется достаточное число девиц, желающих получить образование в открытом училище, значит, семейства нуждались в подобном заведении, это понятно еще и потому, что оно доступно всем. Большая часть девиц принадлежит семействам недостаточного состояния, которые оставались бы без всякого образования, не имея средств быть в других открытых уже заведениях частных и общественных; итак, уже одна сторона заведения ставит его в число необходимых и полезных для нашего края» [Григоров,1993, с. 72-73]. Как видим, в газетной публикации подчеркиваются полезность женского образования в Костромской губернии, что не в последнюю очередь было связано с движением эмансипации женщин, становящимся все более актуальным в России (вслед за Европой). К сожалению, сведений о том, был ли сам А. Н. Григоров увлечен идеей женской эмансипации, нет, но, конечно, он не мог не понимать, что девушка, получившая образование, становится более свободной, способной на решительные поступки в определении своей судьбы, вовсе не всегда ограниченной семейными узами.

Между тем, учитывая, что основанное им учебное заведение предполагает женское образование, А. Н. Григоров жертвует гимназии 1 000 десятин земли, затем покупает отдельное трехэтажное здание на берегу Волги. Классы были достаточно широкие, светлые, также имелся актовый мраморный зал, была организована столовая. На территории располагались сад, оранжерея, пруд, фонтаны, был разбит огород. Эстетизация пространства становится неотъемлемой частью не только учебного процесса, но и формирования личности. Более того, эстетизация имплицитно связана с городской средой Костромы, центральную часть которой занимает площадь, украшенная мотивом колонн, чья ритмика придает ей неповторимый облик. Учебное заведение как органическая часть городского пространства – таков еще один аспект социокультурной функции образовательной системы.

По сложности обучения гимназия вполне могла соответствовать высшему образованию. Этому в немалой степени способствовали преподаватели. Так, А. Н. Григоров приглашает на должность инспектрисы уже упоминавшуюся С. А. Шкотт, обладавшую и знаниями, и педагогическим опытом. Начальницей Григоровской женской гимназии и учительницей истории была назначена В. И. Шахова (1840-1905). В результате гимназию возглавили две умные и знающие свои предметы дамы, что обеспечило успех обучения и популярность заведения среди учениц. Но было и еще одно важное назначение Григоровской женской гимназии – ее демократизм, живой интерес к судьбе ребенка, ее стремление дать систематические знания в разных областях.

В начале XX столетия в Костромской губернии стали открываться второклассные церковные школы, для которых строились подчас специальные здания, как, например, в с. Хреново Кинешемского уезда. На торжественную закладку этой школы 22 мая 1900 г. приехали представители училищного и епархиального начальства, что придало всему мероприятию торжественный облик [Бердова, 2006]. Этот факт свидетельствует, что церковные власти стремились встроиться в

общую тенденцию развития провинциальной культуры за счет увеличения числа образованных людей. Кроме того, открывая второклассные школы, епархиальное начальство старалось удержать в образованном человеке веру в Бога. Современные исследователи видят в таких учебных заведениях *рассадник* просвещения «в духе святой православной церкви», целью которых является выпуск «истинных тружеников-христиан, нелицемерно преданных своему царю и Родине» [Бердова, 2006].

Помимо земств, епархии, школы открывали и меценаты. Одним из таких меценатов был уроженец Солигалича, купец-старообрядец Василий Александрович Кокорев (1817-1889), который сначала нашел в селе Хреново Кинешемского уезда отдельное здание для 60-65 учеников, где открыл библиотеку, столовую. Не только учебой была заполнена жизнь воспитанников – ежегодно устраивались Рождественская елка с подарками и Пасха с гостинцами. В. А. Кокорев не ограничился готовым зданием – он заказал проект школы, которая была построена в соответствии со строительными нормами и нормами школьной гигиены [Бердова, 2006в; Лушина, 2006в] Торжественное открытие состоялось 1 октября 1902 г. Количество обучающихся возросло до 56 (возраст 15-17 лет). Поступающие сдавали вступительные экзамены, а также обязаны были представить хорошую характеристику от полиции. Учеников обучали, в первую очередь, ремеслу [Бердова, 2006]. В. А. Кокорев видел в образовании будущее провинциальной культуры, источник ее материального благополучия.

Благодаря бурному развитию образовательных учреждений в Костромской губернии стал формироваться особый класс культурных деятелей, как правило, связанных с образованием. Именно они ставили перед собой задачу развития культуры в провинции, прежде всего, за счет приобщения народа к чтению книг.

Благодаря активности Евгения Милиевича Микифорова (1858-1903), преподавателя трехклассного училища, инспектора народных училищ, впервые в Костроме рождается идея устроения народной читальни. Чтобы эта идея обрела жизнь, Микифоров обращается к местным купцам, к городскому руководству, к меценатам с просьбой выделить средства на строительство здания для народной читальни в Костроме. Микифоров был убежден, что такая читальня должна носить имя реформатора русского театра А. Н. Островского. В конце концов он добивается того, что здание для читальни было построено. 2 июня 1898 г. народная читальня им. А. Н. Островского была торжественно открыта. На открытии присутствовали вдова драматурга М. В. Островская с детьми – Сергеем и Александром [Флоринский 1862, с. 83-84]. Микифоров стал руководить работой читальни.

Поскольку читальня носила имя Островского, в здании изначально была устроена небольшая сцена для любительских спектаклей. После революции читальня будет полностью переустроена под нужды театральной труппы под руководством А. Д. Попова, которая будет здесь трудиться в 1918-1920 гг. Потом в этом здании сформируется театр юного зрителя, а в 1930-е гг. – театр кукол, существующий до сих пор. Таким образом, деятельность работника образования способствовала развитию театрального искусства на костромской земле.

Открытие народной читальни Островского стало примером для других подобных начинаний – появились филиалы, названные в честь русских писателей: А. С. Пушкина – в фабричном районе Костромы, В. А. Жуковского – в с. Большое Яковлевское, Н. В. Гоголя – в Новом Селе. Появились библиотеки на окраине Костромы и в центре: в Черновском ночлежном доме, при чайной Костромского попечительства в Доме трудолюбия [Костромские епархиальные … , 1896, с. 497-498]. Благодаря общественным библиотекам у костромичей разных сословий, но прежде всего, конечно, небогатых, появилась возможность приобщиться к знаниям в самых разных областях. Как замечает Е. В. Головань, «в провинции библиотека оказалась форпостом интеллигентного развития читателей. … Общедоступность и бесплатность, отсутствие залоговых и штрафных условий послужили привлечению большого количества грамотного и неграмотного населения в библиотеки, вследствие чего повысился образовательный и культурный уровень местных граждан» [Головань, 2015, с. 128].

Первоначально библиотеки располагались при монастырях и церквях, но не одни служители церкви ими пользовались – такое право получали и граждане. Этому способствовал состав библиотек, который был не только сугубо духовного содержания – значительную часть составляли книги по философии, естественным наукам, экономике. Так, на территории Кремля в Костроме в куполе Успенского кафедрального собора была устроена библиотека с целью «открыть для жаждущих источник просвещения» [Островский, 2018, с. 238].

Обратим внимание на эту цель – просвещение, социокультурная функция которого способствовала формированию в провинции интеллигенции, ее особой культуры и особой миссии, заключавшихся в стремлении жить по чести, трудиться во имя лучшего будущего, не быть равнодушными к общественным невзгодам.

В 1830 г. по инициативе президента Вольного экономического общества графа Н. С. Мордвинова был издан циркуляр об организации пятидесяти публичных библиотек во всех губернских городах. Как результат реализации этого циркуляра в Костроме появляется первая светская библиотека, которая становится доступной для широкого круга читателей, несмотря на платный абонемент.

Библиотеки открываются при учебных заведениях. Так, библиотечный фонд Костромской гимназии к середине XIX в. насчитывал 2 193 сочинения, включавших 4 601 том [Материалы для географии … , 1861, с. 490]. В немалой степени этому процессу в провинции помогала дворянская интеллигенция, делая свои библиотеки общедоступными. Так, в 1875 г. Кологривский предводитель дворянства П. И. Катенин пожертвовал свою библиотеку женской прогимназии в Кологриве. Как пишет современная исследовательница, «это книжное собрание стало основой фундаментальной ученической библиотеки» [Касаткина, 2016а, с. 39].

Важная социокультурная функция библиотек заключалась в том, что книги открывали для людей, живущих в провинции, мир, иные страны, иное мировосприятие. Так преодолевалась замкнутость провинциальной культуры, ее сосредоточенность на самой себе. Популярность библиотек свидетельствует, что население провинции становилось более образованным, а следовательно, более требовательным к организации жизни на местах.

Закономерно, что во второй половине XIX в. активное участие в жизни учебных заведений, в том числе в формировании материальной базы, стали принимать попечители учебных заведений и представители местного предпринимательского сообщества. В этом все большем вовлечении в процесс развития провинции разных сословий, в том числе привилегированных, в частности, владельцев фабрик и заводов, проявляется еще один аспект социокультурной функции образования [Касаткина, 2016б].

Рост промышленности в Костромской губернии, строительство фабрик влияли на потребности купцов в образованных специалистах, что способствовало открытию учебных заведений, но уже не общеобразовательных, а специальных, направленных на обучение конкретной профессии. Так, в 1865 г. на общественные средства и при помощи Ф. В. Чижова была основана двухгодичная ремесленная школа. Возможно, значимость выбранного этой школой направления будет закреплена в присвоении ей имени крестьянина О. И. Комиссарова (1838-1892), спасшего жизнь Александру II при покушении на него Д. Каракозова (1840-1866). Тесно связанный с костромской землей поэт Н. А. Некрасов откликнется на трагические события стихотворением, в финале которого восклицает:

Сын народа! тебя я пою!
Будешь славен ты много и много...
Ты велик – как орудие Бога,
Направлявшего руку твою! [Некрасов, 2017, с. 40]

Отметим, что и О. И. Комиссаров, и Д. В. Каракозов были выходцами с костромской земли. В их судьбах, как в зеркале, отразилось противостояние русском обществе: часть граждан стремилась изменить государственный строй во что бы то ни стало, даже ценой собственной жизни, а другая часть, наоборот, видела в существующем строе незыблемые основы государственности. В провинции это противостояние было не так заметно, как в столице, где именно образованное общество, в первую очередь, способствовало развитию революционного движения. В провинции развитие образования, как уже отмечалось, было вызвано потребностями развивающейся промышленности и носило, не в последнюю очередь, просветительский характер.

Получив имя Комиссарова, школа была преобразована в училище. Изменение профиля обучения привело к увеличению числа его учеников и выпускников. Если с основания в 1865 г. до 1874 г. училище окончили только 15 чел., то с 1875 по 1886 г. – уже 383 чел. За это же время число учеников выросло с 218 до 387 чел. [Мошков, 1913, с. 41]. Столь значительное увеличение состава учащихся свидетельствует о популярности учебного заведения, его престижности. Любопытен и социальный состав: преобладали мещане (53,2 %), затем шли дворяне и чиновники (36,6 %), крестьяне составляли только 8,2 %. Преобладание мещан является значимым фактором, свидетельствующим о формировании так называемого третьего сословия, что неизбежно вело к демократизации культуры провинции, в чем также проявилась социокультурная функция образования.

Влияние развития народного просвещения на жизнь в провинциальных городах не ограничивалась изменениями в общественном сознании, проявлявшемся в самом отношении населения к посещению учебных заведений и приобретению знаний. Появление школ вносило изменения в культурную жизнь горожан. В частности, важной частью культурной жизни провинциальных городов становилось открытие учебных заведений, всегда сопровождавшееся торжественными церемониями [Флоринский 1862, с. 83-84]. Эти мероприятия, как правило, проходили «при великом собрании благородных и знатных особ, купцов, мещан и разного звания людей» [Мошков, 1913, с. 6]. Торжественный акт сопровождался Божественной литургией, речами высших должностных лиц губернии. Официальные мероприятия завершались «обеденным столом», нередко организовывали «иллюминации» города. Так, в честь открытия учебного заведения в городе устраивался праздник, что повышало престиж получения образования.

В этом же аспекте немаловажную роль играли открытые испытания «для проверки познаний» учеников («экзамен на показ для публики»). Эти мероприятия также были популярны у чиновников и горожан. Довольные зрители «устраивали» в пользу училища сбор пожертвований. Отличившиеся ученики получали в награду подарки. Обычно это были книги, например, «Обозрение римского законодательства» или «Изречения Лакедемонцев» [Мошков, 1913, с. 34]. Названия обнаруженных нами книг-подарков свидетельствуют об общем направлении образования – явно в сторону европейской культуры, что способствовало усвоению ее культурных ценностей, которые привносились в культуру провинции.

Однако это не исключало развития интереса к культуре собственно русской провинции. В этом плане значительную роль играло сотрудничество местных преподавателей учебных заведений со столичными и губернскими научными учреждениями. Преподаватели помогали собирать материалы для коллекций (зоологических, ботанических, этнографических и т. п.), участвовали в подготовке археологических экспедиций, вносили свой вклад в изучение истории и быта края (в российской и местной печати появлялись их статьи и очерки) [Мошков, 1913, с. 41]. Так, русская провинция становилась предметом научных изысканий, открывалась в своей истории.

Образование в провинции выполняло значимые социокультурные функции ее формирования и развития. Открытие новых учебных заведений, библиотек повышало общий уровень грамотности населения, способствовало получению специальных знаний. В связи с этим определяющую роль играла степень социальной значимости образования и востребованности получаемых в учебном заведении знаний в жизнедеятельности провинциальных городов. Влияние этих процессов на культурную жизнь провинции было велико: постепенное повышение уровня грамотности способствовало социальным переменам и являлось составляющей процесса формирования социокультурного потенциала провинциального общества.

Библиографический список

1. Бердова О. В. Костромское учительство (XVIII – начало XX века) / О. В. Бердова, Е. А. Лушина ; отв. ред. А. А. Герасимов. Кострома : Изд-во КОИПКРО, 2006. 208 с.

2. Григоров А. А. Из жизни Александра Николаевича Григорова // Григоров А. А. Из истории костромского дворянства / сост., вступ. ст. и примеч. Н. А. Зонтикова. Кострома : Костромской фонд культуры, 1993. С. 72-78.

3. Едошина И. А. Провинция как феномен в русской культуре // Образ России в литературе XIX-XXI веков / под ред. Н. З. Коковниной, М. В. Строганова. Курск : Курский государственный университет, 2008. С. 216-224.

4. История музея школы // Образование Костромской области. URL: http://www.eduportal44.ru/Kostroma_EDU/kos-sch (дата обращения: 10.02.2021).

5. Касаткина С. В. Роль дворян в возникновении общественных библиотек во второй половине XIX – начале XX века (на примере Костромской и Владимирской губерний) // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2016. № 2. С. 37-41.

6. Коровин К. Памяти друга // Константин Коровин вспоминает / авт.-сост. И. С. Зильберштейн, В. А. Самков. Москва : Изобразительное искусство, 1990. С. 135-136.

7. Мошков С. Д. Очерк развития народной школы в Костромской губернии. Кострома : Губ. тип., 1913. 134 с.

8. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. Костромская губерния / сост. Я. Крживоблоцкий. Санкт-Петербург : Главное управление Генерального штаба, 1861. 490 с.

9. Отчет по Дирекции народных училищ Костромской губернии за 1910 гражданский год. Кострома : Губ. тип., 1911. 111 с.

10. Очерки русской культуры. Конец XIX – начало XX века : в 3 т. Т. 3: Художественная жизнь. Москва : РОССПЭН, 2016. 927 с.

11. Островский П. Ф., прот. Историческое описание Костромского Успенского кафедрального собора // Костромской кремль : сборник материалов / сост. А. В. Семенова. Кострома : Костромская епархия РПЦ, 2018. С. 238-240.

12. Освящение народной читальни имени А. Н. Островского в Костроме // Костромские епархиальные ведомости. 1896. Ч. неоф. № 19. 1 октября. С. 497-498.

13. Некрасов Н. А. Полное собрание стихотворений и поэм в одном томе. Москва : Альфа книга, 2017. 1117 с.

14. Сизинцева Л. И. Кашины с Кашинской фабрики // Губернский дом (Кострома). 1999. № 5-6. С. 56-59.

15. Сизинцева Л. И. Костромская фабрика Третьяковых: маркетинговый подход к менеджменту по-русски // Павел Третьяков. Предшественники и последователи: частное музейное коллекционирование XVIII – начала XX века : сборник материалов Международной научной конференции, приуроченной к 180-летию со дня рождения П. М. Третьякова. Москва : ГТГ, 2014. С. 76-89.

16. Сизинцева Л. И. Сборник в память столетия со дня рождения Федора Васильевича Чижова / О-во б. учеников Костром. хим.-техн. уч-ща им. Ф. В. Чижова. Кострома, 1992. С. 60-65.

17. Сизинцева Л. И. Евгений Микифоров и народная читальня // Жизнь замечательных костромичей XIII-XIX вв.: краеведческие очерки / под общ. ред. Н. В. Муренина. Кострома : Губернский дом, 2003. С. 161-168.

18. Флоринский Е. Торжественное открытие в городе Костроме главного народного училища 22 сентября 1786 года // Костромские губернские ведомости. Часть неофициальная. 1862. № 15. С. 83-84.

19. Markham J. D. The Revolution, Napoleon and Education. International Napoleonic Society. URL: http://www.napoleon-series.org/research/society/c_education.html (Дата обращения: 10.02.21).

20. Vernon J. The State they are in: History and Public Education in England. Perspectives on History. URL: http://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/march-2011/the-state-they-are-in-history-and-public-education-in-england (Дата обращения: 10.02.21).

Reference list

1. Berdova O. V. Kostromskoe uchitel'stvo (XVIII – nachalo XX veka) = Kostroma teacher (XVIII – early XX centuries) / O. V. Berdova, E. A. Lushina ; otv. red. A. A. Gerasimov. Kostroma : Izd-vo KOIPKRO, 2006. 208 s.

2. Grigorov A. A. Iz zhizni Aleksandra Nikolaevicha Grigorova = From the life of Aleksandr Nikolaevich Grigorov // Grigorov A. A. Iz istorii kostromskogo dvorjanstva / sost., vstup. st. i primech. N. A. Zontikova. Kostroma : Kostromskoj fond kul'tury, 1993. S. 72-78.

3. Edoshina I. A. Provincija kak fenomen v russkoj kul'ture = Province as a phenomenon in Russian culture // Obraz Rossii v literature XIX XXI vekov / pod red. N. Z. Kokovninoj, M. V. Stroganova. Kursk : Kurskij gosudarstvennyj universitet, 2008. S. 216 224.

4. Istorija muzeja shkoly = History of the school museum // Obrazovanie Kostromskoj oblasti. URL: http://www.eduportal44.ru/Kostroma_EDU/kos-sch (data obrashhenija: 10.02.2021).

5. Kasatkina S. V. Rol' dvorjan v vozniknovenii obshhestvennyh bibliotek vo vtoroj polovine XIX – nachale XX veka (na primere Kostromskoj i Vladimirskoj gubernij) = The role of nobles in the emergence of public libraries in the second half of the XIX – early XX centuries (using the example of the Kostroma and Vladimir provinces) // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. 2016. № 2. S. 37 41.

6. Korovin K. Pamjati druga = In memory of a friend // Konstantin Korovin vspominaet / avt.-sost. I. S. Zil'bershtejn, V. A. Samkov. Moskva : Izobrazitel'noe iskusstvo, 1990. S. 135 136.

7. Moshkov S. D. Ocherk razvitija narodnoj shkoly v Kostromskoj gubernii = Essay on the development of public school in the Kostroma province. Kostroma : Gub. tip., 1913. 134 s.

8. Materialy dlja geografii i statistiki Rossii, sobrannye oficerami General'nogo shtaba. Kostromskaja gubernija = Materials for the geography and statistics of Russia, collected by officers of the General Staff. The Kostroma province / sost. Ja. Krzhivoblockij. Sankt-Peterburg : Glavnoe upravlenie General'nogo shtaba, 1861. 490 s.

9. Otchet po Direkcii narodnyh uchilishh Kostromskoj gubernii za 1910 grazhdanskij god = Report on the Directorate of public schools of the Kostroma Province for 1910 civil year. Kostroma : Gub. tip., 1911. 111 s.

10. Ocherki russkoj kul'tury. Konec XIX – nachalo XX veka = Essays on Russian culture. End of the XIX – beginning of the XX century : v 3 t. T. 3: Hudozhestvennaja zhizn'. Moskva : ROSSPJeN, 2016. 927 s.

11. Ostrovskij P. F., prot. Istoricheskoe opisanie Kostromskogo Uspenskogo kafedral'nogo sobora = Historical description of Kostroma Assumption Cathedral // Kostromskoj kreml' : sbornik materialov / sost. A. V. Semenova. Kostroma : Kostromskaja eparhija RPC, 2018. S. 238 240.

12. Osvjashhenie narodnoj chital'ni imeni A. N. Ostrovskogo v Kostrome = Consecration of the folk reading room named after A. N. Ostrovsky in Kostroma // Kostromskie eparhial'nye vedomosti. 1896. Ch. neof. № 19. 1 oktjabrja. S. 497-498.

13. Nekrasov N. A. Polnoe sobranie stihotvorenij i pojem v odnom tome = A complete collection of verses and poems in one volume. Moskva : Al'fa kniga, 2017. 1117 s.

14. Sizinceva L. I. Kashiny s Kashinskoj fabriki = Kashins from Kashin factory // Gubernskij dom (Kostroma). 1999. № 5 6. S. 56 59.

15. Sizinceva L. I. Kostromskaja fabrika Tret'jakovyh: marketingovyj podhod k menedzhmentu po-russki = Kostroma Tretyakov Factory: marketing approach to management in Russian // Pavel Tret'jakov. Predshestvenniki i posledovateli: chastnoe muzejnoe kollekcionirovanie XVIII – nachala XX veka : sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, priurochennoj k 180-letiju so dnja rozhdenija P. M. Tret'jakova. Moskva : GTG, 2014. S. 76 89.

16. Sizinceva L. I. Sbornik v pamjat' stoletija so dnja rozhdenija Fedora Vasil'evicha Chizhova = Collection in memory of the centenary of the birth of Fedor Vasilievich Chizhov / O-vo b. uchenikov Kostrom. him.-tehn. uchshha im. F. V. Chizhova. Kostroma, 1992. S. 60 65.

17. Sizinceva L. I. Evgenij Mikiforov i narodnaja chital'nja = Evgeny Mikiforov and the public reading room // Zhizn' zamechatel'nyh kostromichej XIII XIX vv.: kraevedcheskie ocherki / pod obshh. red. N. V. Murenina. Kostroma : Gubernskij dom, 2003. S. 161 168.

18. Florinskij E. Torzhestvennoe otkrytie v gorode Kostrome glavnogo narodnogo uchilishha 22 sentjabrja 1786 goda = Grand opening in the city of Kostroma of the main public school on September 22, 1786 // Kostromskie gubernskie vedomosti. Chast' neoficial'naja. 1862. № 15. S. 83-84.

19. Markham J. D. The Revolution, Napoleon and Education. International Napoleonic Society. URL: http://www.napoleon-series.org/research/society/c_education.html (Data obrashhenija: 10.02.21).

20. Vernon J. The State they are in: History and Public Education in England. Perspectives on History. URL: http://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/march-2011/the-state-they-are-in-history-and-public-education-in-england (Data obrashhenija: 10.02.21).

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

УДК 792.01 (091)

И. В. Азеева https://orcid.org/0000-0002-2250-4344

Формирование творческой личности театрального педагога: опыт ярославской театральной школы

Для цитирования: Азеева И. В. Формирование творческой личности театрального педагога: опыт ярославской театральной школы // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 184-190.
DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-184-190

В статье исследуется процесс формирования творческой личности театрального педагога. Автор анализирует опыт ярославской театральной школы, начало формирования которой в 1962 г. положил Ф. Е. Шишигин, творческий лидер Театра им. Ф. Г. Волкова, один из крупных российских режиссеров этой эпохи, инициатор открытия в Ярославле среднего театрального училища. Ф. Е. Шишигиным в годы становления ярославской театральной школы была создана творческая лаборатория педагогов, работа которой существенным образом повлияла на их формирование.

Описанный в исследовании в ретроспективе процесс профессионального формирования творческой личности театрального педагога в рамках творческой лаборатории педагогов ярославской театральной школы дал возможность автору глубоко раскрыть и процесс формирования и развития самого феномена театральной школы. Исследуемый материал позволил сделать важный вывод о том, что с образованием в 1980 г. в Ярославле на базе среднего театрального училища театрального вуза не происходит разрыва в преемственности сложившейся педагогической традиции (школы). Этому во многом способствовало продолжение работы творческой лаборатории педагогов.

Используя в осмыслении процесса формирования творческой личности театрального педагога различные методологические подходы, в первую очередь, культурологический и театроведческий, автор статьи приходит к выводу об актуальности исследования процессов формирования творческой личности педагога и на территории современной театральной школы.

Анализ педагогического наследия Ф. Е. Шишигина вносит вклад в корпус культурологических и театроведческих знаний о театральной педагогике, театральной школе в целом и ярославской театральной школе в частности.

Рассматриваемая тема будет интересна специалистам в области театрального образования, а также культурологам, занимающимся исследованием феномена творческой личности.

Ключевые слова: творческая личность, театральный педагог, театральная школа, педагогическое наследие, Ф. Е. Шишигин, творческая лаборатория педагогов, Ярославский государственный театральный институт, кафедра мастерства актера.

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

I. V. Azeeva

Formation of creative personality of a theater teacher: Yaroslavl theater school experience

The article explores the process of formation of creative personality of a theater teacher. The author analyzes the experience of Yaroslavl theater school, which formation was started in 1962 by F. E. Shishigin, a creative leader of the Theater named after F. G. Volkov, one of the major Russian directors of this epoch, and the initiator of the opening of the theater vocational school in Yaroslavl. At the time when Yaroslavl theater school was coming into being, F. E. Shishigin opened a teachers' creative laboratory, which work had a significant influence on the formation of creative personalities of the teachers in the school.

The process of professional formation of creative personality of a theater teacher within the framework of the teachers' creative laboratory of Yaroslavl theater school, described in the study in retrospect, gave the author an opportunity for a profound description of the process of formation and development of the theater school phenomenon itself. The material under study allowed the author to draw an important conclusion that the establishment of the theater

© Азеева И. В., 2021

institute on the basis of the theater vocational school in Yaroslavl in 1980, did not affect the continuity in the existing pedagogical tradition (school). This, in many ways, was facilitated by the continuous work of the teachers' creative laboratory.

Using various methodological approaches (primarily cultural and theatrical ones) to comprehend how creative personality of a theater teacher is being formed, the author of the article concludes that the study of cultivation of creative personality of a teacher is relevant on the territory of the modern theater school.

The analysis of the pedagogical heritage of F. E. Shishigin contributes to the body of cultural and theatrical knowledge of theater pedagogy, theater school in general and Yaroslavl theater school in particular.

The examined topic will be interesting to specialists in the field of theater education, as well as culturologists studying the creative personality phenomenon.

Keywords: creative personality, theater teacher, theater school, pedagogical heritage, F. E. Shishigin, teachers' creative laboratory, Yaroslavl state theater institute, Acting Department.

Введение

Театральная педагогика – одна из сложнейших практик профессионального воспитания творческой личности. «Пытаться учить становиться артистами – это, может быть, одно из самых загадочных занятий на свете», – пишет известный режиссер и театральный педагог Л. А. Додин [Додин, 2014, с. 6] в предисловии к книге «Открытая педагогика» другого известного театрального педагога В. М. Фильштинского [Фильштинский, 2014].

Осмысляя сложность этого «загадочного занятия» на территории отечественной театральной школы, закономерно обратиться к К. С. Станиславскому. Сто лет назад, в канун Первой мировой войны, в наброске к книге, посвященной искусству театра и основным в нем направлениям, он пишет о том, что искусством театра пользуются весьма неосторожно, «его границы спутаны, его природа и основы не изучены, а физиономия настоящего театра не определена» [Станиславский, 1953, с. 398]. И в это не самое простое для отечественного театра время, отмечает Станиславский, работает «огромное количество драматических школ», но никто не знает практических способов преподавания искусства, и потому в школах учат ремеслу…» [Станиславский, 1953, с. 400].

Ситуация и в начале XXI в., можно сказать, кардинальным образом не изменилась, что свидетельствует об актуальности данного исследования. Количество образовательных институций, полагающих себя драматическими школами, не только не уменьшилось, но даже увеличилось. Несмотря на верность системе Станиславского как единственному практическому способу (основе) преподавания искусства театра, в театральных школах продолжает доминировать ремесло, обучение которому «загадочным занятием» назвать никак нельзя. Тот же Л. А Додин пишет: «Человек пытается быть художником, а его натаскивают на навыки, которые плотно загипсовывают его человеческое "я", иногда этот гипс бывает даже хорошо раскрашен» [Додин, 2014, с. 6].

Отечественная театральная школа продолжает болеть «ремесленничеством», демонстрирует тенденции к «раскрашиванию гипса». В этом контексте важно обратиться к творческо-педагогической практике театральной школы, в ретроспективе и в современной практике которой в качестве педагогической сверхзадачи можно обнаружить не формирование актера-ремесленника, а воспитание актера-художника. Процесс этот обеспечен усилиями театральных педагогов, профессиональное формирование которых – занятие не менее загадочное. Осмысление сложного процесса формирования творческой личности театрального педагога является целью данного исследования.

Методы исследования

В настоящем исследовании в осмыслении процесса формирования творческой личности театрального педагога используются социопсихологический и эстетический подходы к изучению феномена творческой личности.

Культурологический принцип исследования осуществляется за счет рассмотрения феномена театрального педагога как целостной творческой личности, формирующейся и развивающейся в двух средах: творческой и образовательной. Культурологический принцип обеспечен и обращением к концепции изучения творческой личности, выстроенной Т. С. Злотниковой как философски, эстетически, социально-психологически и социокультурно осмысливаемый феномен [Злотникова, 2017].

Театроведческий подход обеспечивается исследованием профессиональной терминологией и пониманием театра и театральной школы как единого и неразрывного целого.

Выполнен ретроспективный анализ опыта крупного театрального педагога, основоположника ярославской театральной школы Ф. Е. Шиши-

гина на основе изучения его творческо-педагогического наследия, описание которого обнаруживается в воспоминаниях и статьях его учеников, в его личных записях.

В рамках исследования были востребованы современные подходы к осмыслению феномена театральной школы и роли в ней яркой личности театрального педагога, сформулированные театральными педагогами ярославской театральной школы на собственном опыте работы в творческих мастерских: В. С. Шалимова [Шалимов, 2006], А. С. Кузина [Кузин, 2015; Кузин, 2019; Кузин, 2021].

Результаты исследования

Обращение к ярославскому опыту формирования творческой личности театрального педагога – это способ постижения феномена не только этой профессии, но и театральной школы в целом.

Ярославская театральная школа, как известно, делает свои первые шаги в 1962 г. в «ранге» среднего театрального училища при Театре им. Ф. Г. Волкова. Инициатор открытия училища – Фирс Ефимович Шишигин, художественный лидер театра, один из крупных российских режиссеров этой эпохи, чьи творческие достижения были отмечены (1964 г.) присвоением ему почетного звания «Народный артист СССР».

Ф. Е. Шишигин понимал как никто другой, что ключевой фигурой театральной школы является педагог – художественный руководитель творческой мастерской, поскольку сам таковым и был, причем и в более крупном масштабе – в качестве художественного руководителя школы в целом. Для него характерна не только практическая деятельность по воспитанию актера, но и стремление теоретически осмыслить сам феномен театральной школы, формирующийся в определенных предлагаемых обстоятельствах, в числе которых важнейшее – наличие яркой и профессионально оснащенной творческой личности, являющейся носителем и «транслятором» школы, то есть обладающей способностями ее передачи ученикам.

Для становления школы требуется время. Она, как отмечает Ф. Е. Шишигин, должна опираться на определенные исторические традиции, «иметь свои взгляды и принципы в теоретическом и практическом процессе театральной работы». И если эти «взгляды и принципы не определились, не установились, не дают ответа на вопросы, что хорошо и что плохо в театре вообще и в подготовке кадров в частности, тогда говорить о ярославской театральной школе нет никакого смысла». Так, в год 20-летия Ярославского театрального училища (1982) Ф. Е. Шишигин, по его собственным словам, открыл дверь в «область спора, дискуссии и полемики» о существовании такого культурного и педагогического феномена, как ярославская театральная школа [Шишигин, 2013в, с. 50-51].

В течение первых двадцати лет жизни театральной школы в Ярославле мечтам и спорам о том, чему и как учить будущих актеров, нашлось много места. В этих дискуссиях педагоги обнаруживали свою «неграмотность», «профессиональную лень», «дилетантство». Художественный руководитель училища отмечает, что педагоги «занимаются примитивным школярством», не затрудняют себя «теоретическими размышлениями, то есть не развивают в себе одну из важнейших способностей педагога – осмысливать учебную практику, ее цели…» [Шишигин, 2013а, с. 74]. Постепенно к педагогам пришло понимание необходимости собственной учебы, чтобы иметь право воспитывать профессиональных актеров, способных удовлетворить требования театра своего времени. Был сформулирован важный для становления школы вывод: «Успешно звать вперед может лишь тот, кто сам, как минимум, впереди!» [Шишигин, 2013в, с. 53].

Большинство педагогов пришли в актерские мастерские буквально со сцены театра. Достаточно быстро стало очевидно, что актер и театральный педагог – это две разные профессии. Обучая и воспитывая, как пишет Ф. Е. Шишигин, приходилось обучаться и воспитываться самим, причем его роль в этом процессе трудно переоценить. Каждый понедельник он как художественный руководитель театрального училища публично анализировал то, что было сделано педагогами в течение прошедшей недели, и сам проводил открытые (Ф. Е. Шишигин их называет – показательными) уроки, на которых присутствовали все учащиеся и преподаватели. Довольно скоро на основе этих показательных уроков возникла творческая лаборатория педагогов, сыгравшая большую роль не только в воспитании театральных педагогов, но и в становлении ярославской театральной школы в целом. Для Ф. Е. Шишигина творческая лаборатория педагогов стала «рычагом управления для решения творческих задач внутри самого нашего коллектива». Режиссер-педагог формулирует еще одно значимое для формирования педагога ярославской театральной школы правило – «от нажитой практики к теоретическому ее осмыслению с точки зрения учения Станиславского и от теоретического осмысления практических результатов

к новому периоду живой педагогической практики» [Шишигин, 2013б, с. 101].

В основной состав лаборатории вошли все штатные педагоги, ведущие занятия по специальным (профилирующим) дисциплинам. Оговаривалось привлечение к занятиям в лаборатории и нештатных педагогов вышеназванных дисциплин, несмотря на их занятость в театре (не обязательное, но «крайне желательное» участие). Проблемы, выносимые на лабораторные занятия, предлагаются не только художественным руководителем училища, но и педагогами – участниками лаборатории. Ф. Е. Шишигин полагал, что лабораторные коллективные споры, дискуссии должны базироваться на результатах самостоятельных исследований педагогов [Шишигин, 2013б, с. 102].

Лаборатория, которую в коллективе в шутку стали называть «кухней кафедры актерского мастерства» [Шишигин, 2013в, с. 56], позволила сформировать к началу 70-х гг. педагогический коллектив, отличающийся единством творческих взглядов и методических позиций. Работа этой «кухни» во много и обеспечила становление ярославской театральной школы не только как творческо-образовательной институции, но и как системы, для которой характерны единство взглядов, общность и преемственность методов обучения. Необходимо еще раз отметить, что ярославская театральная школа рождена в тесной связи с актерской школой Театра им. Ф. Г. Волкова. Артисты этого театра, среди которых – ведущие мастера сцены, сформировались на территории школы как яркие театральные педагоги, тем самым проявив особую грань своей творческой личности. Формирование ярославской театральной школы сыграло свою роль в общем процессе сохранения русской театральной традиции, передающейся от актера-педагога к ученику. Личностное начало в этом процессе значимо, поскольку от учителя к ученику передается не только «техника», то есть ремесло, но и личностное понимание самого феномена театра, миссии служения театральному искусству. Такая школа не позволяла «на корню уничтожить человеческое начало», «свести все к ничтожному пошлому ремесленному умению весьма невысокого пошиба». Об опасности этих процессов в современном театре и пишет Л. А. Додин [Додин, 2014, с. 8], сформировавший собственную школу, имеющую духовные задачи и ориентированную на сохранение культурной памяти.

Народный артист СССР Сергей Константинович Тихонов, на развитие педагогического таланта которого несомненно, повлияла «кухня кафедры мастерства актера», вспоминая годы педагогической работы с Ф. Е. Шишигиным, отмечал присущие индивидуальности художественного руководителя ярославской театральной школы дух коллективизма и принцип студийности, ставшие духовной атмосферой училища. С. К. Тихонов называет творческую лабораторию «ходом» к профессионально-нравственному воспитанию будущих педагогов, найденным Ф. Е. Шишигиным [Тихонов, 2021, с. 271].

С. И. Гордеев, выпускник Ярославского театрального училища (1967), обращает внимание на исключительно важную черту ярославской актерской школы, идущую от ее основателя: воспитание, формирование, развитие личности художника. Ф. Е. Шишигин утверждал, что «не обучение “на актера” < …>, а воспитание творца – задача, к которой должны стремиться педагоги». Понимая значимость овладения профессиональными умениями и навыками, Ф. Е. Шишигин, талантливый театральный практик и не менее талантливый театральный педагог, концептуально заявляющий себя последователем школы К. С. Станиславского, не ограничивается рамками ремесла, призывает театральных педагогов идти за ним на пути постижения практических способов преподавания искусства. Ныне и сам активно практикующий режиссер-педагог С. И. Гордеев справедливо полагает, что школа Ф. Е. Шишигина принадлежит не только прошлому, но может быть использована и в практической деятельности современных педагогов [Гордеев, 2006, с. 12].

Важно отметить, что с образованием на базе училища в 1980 г. театрального вуза не уходит преемственность сложившейся педагогической традиции (школы). Во многом это обеспечено тем, что Ф. Е. Шишигин становится художественным руководителем вуза, ректор которого Станислав Сергеевич Клитин сумел по достоинству оценить и педагогический талант Ф. Е. Шишигина, и его роль в становлении и развитии ярославской театральной школы [Клитин, 2010, с. 17]. Творческая лаборатория педагогов продолжает работать и в вузе, сплавляя в единое школьное целое существенно обновленный С. С. Клитиным педагогический коллектив. Сохраняется и шишигинская стратегия формирования коллектива школы как коллектива творческих единомышленников.

Жизнедеятельность лаборатории, ее огромная роль в формировании ярославской театральной школы были обеспечены незаурядным педагогическим талантом Ф. Е. Шишигина, масштабом его

личности; работа лаборатории обрывается с уходом его из жизни в 1985 г.

«Кухня кафедры мастерства актера», на которой в ЯГТИ сегодня «готовят» педагога, на первый взгляд, принципиально отличается от той, которую выстроил Ф. Е. Шишигин. Напрашивается сравнение с кухней коммунальной квартиры, где каждый хозяин имеет свой стол. Сколько актерских мастерских – столько и «творческих лабораторий педагогов», персональный состав которых формирует лидер мастерской, он же – ключевая фигура в воспитании театрального педагога, становление которого происходит в данной мастерской. Однако вспомним, что столов на коммунальной кухне много, а вот плита может быть и одна. Кафедра мастерства актера, в отсутствии лидера, обладающего художественной и педагогической волей, способного сплотить вокруг себя педагогический коллектив вуза, и берет на себя роль этой плиты, аккумулируя творческую и педагогическую энергию отдельных мастерских. «Кухня», безусловно, иная, но и она позволяет обнаруживать сущность ярославской театральной школы в ее современном состоянии, несмотря на очевидный творческий и педагогический плюрализм. Лидеры актерских мастерских, будучи сложными и противоречивыми творческими личностями, тем не менее, представляют собой единство, поскольку обладают общим пониманием и основ театральной педагогики, и феномена национальной актерской школы. В каждой мастерской обнаруживается и педагогический консерватизм, в отсутствии которого театральная школа обречена потерять связь с традицией национального актерского искусства, и обращение к современным практикам воспитания актера.

Преемственность – безусловное требование школы. Вячеслав Сергеевич Шалимов – один из ярких лидеров кафедры мастерства актера постшишигинской эпохи, говоря о необходимости своевременного обновления педагогического состава, отмечал, что для правильного развития высшей театральной школы в Ярославле «крайне важно, чтобы с уходом старшего поколения институт не закончился как институт – чтобы он молодел, шел дальше и сохранялся в своих лучших качествах». Ему хотелось, чтобы «новизна входила в театральную школу с уважением в адрес ее традиций» [Шалимов, 2006, с. 25]. И в этой стратегии преемственности чрезвычайно важным для сохранения и развития школы становится процесс воспитания молодого театрального педагога, который занимал в мастерской В. С. Шалимова значительное место.

О сложном пути актера в театральную педагогику пишет сегодняшний лидер ярославской театральной школы профессор, народный артист России Александр Сергеевич Кузин, опираясь на многолетний опыт работы с молодыми педагогами в своей актерской мастерской: «У меня с моими учениками, которые с моей подачи начали заниматься театральной педагогикой, – одна система ценностей. У нас даже, на мой взгляд, формируются свои традиции. Мы верим в одно и то же, цели наши совпадают – они могут различаться в деталях, но совпадают в главном» [Кузин, 2015, с. 334]. По своей сути это высказывание – определение как театральной школы народного артиста России профессора А. С. Кузина, так и в целом театральной школы, причем вне национальных рамок и конкретной топографии. Рассматривая феномен театральной школы в практическом ракурсе, А. С. Кузин формулирует эстетическое и этическое понятие «ярославская театральная школа».

Заключение

Феномен творческой личности, процесс профессионального становления театрального педагога остаются актуальными в осмыслении жизнедеятельности современной театральной школы. Они представляют собой важные направления работы, регулярно проводимой Ярославским государственным театральным институтом всероссийской научно-практической конференции «Российская театральная школа в XXI веке» [Азеева, 2021; Российская театральная … , 2016; Российская театральная … , 2021]. Описанный в данном исследовании процесс профессионального формирования творческой личности театрального педагога позволяет раскрыть и процесс формирования и развития самого феномена школы. Экскурс в историю становления и развития ярославской театральной школы в фокусе воспитания творческой личности ее педагога позволяет составить достаточно полное представление о самом феномене театральной школы, родившейся и живущей в Ярославле.

Библиографический список

1. Азеева И. В. Российская театральная школа в XXI веке: жизнь в новых предлагаемых обстоятельствах // Российская театральная школа в XXI веке : материалы Второй Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к празднованию 40-летия Ярославского государственного театрального института (Ярославль, 25 ноября 2020 г.) /

сост. и отв. ред. И. В. Азеева. Ярославль : Ярославский государственный театральный институт, 2021. С. 6-13.

2. Гордеев С. И. Творческо-педагогические поиски Ф. Е. Шишигина в процессе подготовки актеров и режиссеров в Ярославском театральном училище // Ярославская высшая театральная школа: истоки, традиции, личности : материалы научной конференции (Ярославль, 25 ноября 2005 года). Ярославль : Ярославский государственный театральный институт, 2006. С. 10-12.

3. Додин Л. А. Учитель, который сомневается // Фильштинский В. Открытая педагогика. Санкт-Петербург : Балтийские сезоны, 2014. С. 6-8.

4. Злотникова Т. С. Философия творческой личности. Москва : ООО Издательство «Согласие», 2017. 918 с.

5. Клитин С. С. 30 лет с Ярославлем. Очерки первого ректора Ярославского государственного театрального института на основании его записных книжек. Ярославль : Ярославский государственный театральный институт, 2010. 120 с.

6. Кузин, А. С. Можно ли воспитать театрального педагога? // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 4. С. 329-335.

7. Кузин А. С. Театральная профессия: учитель, личность, творец (О. А. Чернова) // Российская театральная школа в XXI веке : материалы Второй Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к празднованию 40-летия Ярославского государственного театрального института (Ярославль, 25 ноября 2020 г.) / сост. и отв. ред. И. В. Азеева. Ярославль : Ярославский государственный театральный институт, 2021. С. 89-96.

8. Кузин, А. С. Театральная школа: современные смыслы : учеб. пособие. Москва : ИНФРА-М, 2019. 284 с.

9. Российская театральная школа в XXI веке: пути научного осмысления истории, реалий и перспектив / И. В. Азеева // Российская театральная школа в XXI веке : материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, приуроченной к празднованию 35-летия Ярославского государственного театрального института / ред. кол.: И. В. Азеева (председ.), И. С. Белова. Ярославль : Ярославский государственный театральный институт, 2016. 292 с.

10. Российская театральная школа в XXI веке : материалы Второй Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, приуроченной к празднованию 40-летия Ярославского государственного театрального института (Ярославль, 25 ноября 2020 г.) / сост. и научн. ред. И. В. Азеева. Ярославль : Ярославский государственный театральный институт, 2021. 295 с.

11. Станиславский К. С. // Станиславский К. С. Статьи. Речи. Беседы. Письма. Москва : Искусство, 1953. С. 395-491.

12. Тихонов, С. К. Фирс Шишигин – человек, режиссер, педагог // Российская театральная школа в XXI веке : материалы Второй Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к празднованию 40-летия Ярославского государственного театрального института (Ярославль, 25 ноября 2020 г.) / сост. и отв. ред. И. В. Азеева. Ярославль : Ярославский государственный театральный институт, 2021. С. 269-273.

13. Фильштинский В. М. Открытая педагогика. Санкт-Петербург : Балтийские сезоны, 2014. 448 с.

14. Шалимов В. С. Несколько слов о становлении и развитии высшей театральной школы в Ярославле // Ярославская высшая театральная школа: истоки, традиции, личности : материалы научной конференции (Ярославль, 25 ноября 2005 года). Ярославль : Ярославский государственный театральный институт, 2006. С. 21-25.

15. Шишигин Ф. Е. Из беседы с педагогами по мастерству актера 8 октября 1973 г. // Шишигин Ф. Е. Беседы о режиссуре: Основы режиссуры для будущих актеров. Ярославль : Ярославский государственный театральный институт, 2013а. С. 70-75.

16. Шишигин Ф. Е. К вступительному слову на первом занятии творческой лаборатории педагогов ЯТУ. Сентябрь 1979 г. // Шишигин Ф. Е. Беседы о режиссуре: Основы режиссуры для будущих актеров. Ярославль : Ярославский государственный театральный институт, 2013б. С. 97-102.

17. Шишигин, Ф. Е. Слово о Ярославской театральной школе // Шишигин Ф. Е. Беседы о режиссуре: Основы режиссуры для будущих актеров. Ярославль : Ярославский государственный театральный институт, 2013в. С. 50-57.

Reference list

1. Azeeva I. V. Rossijskaja teatral'naja shkola v XXI veke: zhizn' v novyh predlagaemyh obstojatel'stvah = Russian Theater School in the 21st Century: Life in New Proposed Circumstances // Rossijskaja teatral'naja shkola v XXI veke : materialy Vtoroj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, priurochennoj k prazdnovaniju 40-letija Jaroslavskogo gosudarstvennogo teatral'nogo instituta (Jaroslavl', 25 nojabrja 2020 g.) / sost. i otv. red. I. V. Azeeva. Jaroslavl' : Jaroslavskij gosudarstvennyj teatral'nyj institut, 2021. S. 6-13.

2. Gordeev S. I. Tvorchesko-pedagogicheskie poiski F. E. Shishigina v processe podgotovki akterov i rezhisserov v Jaroslavskom teatral'nom uchilishhe = Creative and pedagogical searches of F. E. Shishigin in the process of training actors and directors at Yaroslavl Theater School // Jaroslavskaja vysshaja teatral'naja shkola: istoki, tradicii, lichnosti : materialy nauchnoj konferencii (Jaroslavl', 25 nojabrja 2005 goda). Jaroslavl' : Jaroslavskij gosudarstvennyj teatral'nyj institut, 2006. S. 10-12.

3. Dodin L. A. Uchitel', kotoryj somnevaetsja = A teacher who is hesitating // Fil'shtinskij V. Otkrytaja pedagogika. Sankt-Peterburg : Baltijskie sezony, 2014. S. 6-8.

4. Zlotnikova T. S. Filosofija tvorcheskoj lichnosti = Philosophy of creative personality. Moskva : OOO Izd-vo «Soglasie», 2017. 918 s.

5. Klitin S. S. 30 let s Jaroslavlem. Ocherki pervogo rektora Jaroslavskogo gosudarstvennogo teatral'nogo instituta na osnovanii ego zapisnyh knizhek = 30 years with Yaroslavl. Essays by the first rector of Yaroslavl State Theater Institute on the basis of his notebooks. Jaroslavl' : Jaroslavskij gosudarstvennyj teatral'nyj institut, 2010. 120 s.

6. Kuzin A. S. Mozhno li vospitat' teatral'nogo pedagoga? = Is it possible to educate a theater teacher?// Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2015. № 4. S. 329-335.

7. Kuzin A. S. Teatral'naja professija: uchitel', lichnost', tvorec (O. A. Chernova) = Theater profession: teacher, personality, creator (O. A. Chernova) // Rossijskaja teatral'naja shkola v XXI veke : materialy Vtoroj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, priurochennoj k prazdnovaniju 40-letija Jaroslavskogo gosudarstvennogo teatral'nogo instituta (Jaroslavl', 25 nojabrja 2020 g.) / sost. i otv. red. I. V. Azeeva. Jaroslavl' : Jaroslavskij gosudarstvennyj teatral'nyj institut, 2021. S. 89-96.

8. Kuzin A. S. Teatral'naja shkola: sovremennye smysly = Theatre school: modern meanings : ucheb. posobie. Moskva : INFRA-M, 2019. 284 s.

9. Rossijskaja teatral'naja shkola v XXI veke: puti nauchnogo osmyslenija istorii, realij i perspektiv = Russian Theater School in the 21st Century: ways of scientific understanding of history, realities and prospects / I. V. Azeeva // Rossijskaja teatral'naja shkola v XXI veke : materialy Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj konferencii, priurochennoj k prazdnovaniju 35-letija Jaroslavskogo gosudarstvennogo teatral'nogo instituta / redokol.: I. V. Azeeva (predsed.), I. S. Belova. Jaroslavl' : Jaroslavskij gosudarstvennyj teatral'nyj institut, 2016. 292 s.

10. Rossijskaja teatral'naja shkola v XXI veke = Russian Theater School in the XXI Century: materialy Vtoroj Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj konferencii, priurochennoj k prazdnovaniju 40-letija Jaroslavskogo gosudarstvennogo teatral'nogo instituta (Jaroslavl', 25 nojabrja 2020 g.) / sost. i nauchn. red. I. V. Azeeva. Jaroslavl' : Jaroslavskij gosudarstvennyj teatral'nyj institut, 2021. 295 s.

11. Stanislavskij K. S. = Stanislavsky K. S. // Stanislavskij K. S. Stat'i. Rechi. Besedy. Pis'ma. Moskva : Iskusstvo, 1953. S. 395-491.

12. Tihonov S. K. Firs Shishigin – chelovek, rezhisser, pedagog = Firs Shishigin – man, director, teacher // Rossijskaja teatral'naja shkola v XXI veke : materialy Vtoroj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, priurochennoj k prazdnovaniju 40-letija Jaroslavskogo gosudarstvennogo teatral'nogo instituta (Jaroslavl', 25 nojabrja 2020 g.) / sost. i otv. red. I. V. Azeeva. Jaroslavl' : Jaroslavskij gosudarstvennyj teatral'nyj institut, 2021. S. 269-273.

13. Fil'shtinskij V. M. Otkrytaja pedagogika = Open pedagogy. Sankt-Peterburg : Baltijskie sezony, 2014. 448 s.

14. Shalimov V. S. Neskol'ko slov o stanovlenii i razvitii vysshej teatral'noj shkoly v Jaroslavle = A few words about the formation and development of a higher theater school in Yaroslavl // Jaroslavskaja vysshaja teatral'naja shkola: istoki, tradicii, lichnosti : materialy nauchnoj konferencii (Jaroslavl', 25 nojabrja 2005 goda). Jaroslavl' : Jaroslavskij gosudarstvennyj teatral'nyj institut, 2006. S. 21-25.

15. Shishigin F. E. Iz besedy s pedagogami po masterstvu aktera 8 oktjabrja 1973 g. = From a conversation with teachers on the actor skill on October 8, 1973 // Shishigin F. E. Besedy o rezhissure: Osnovy rezhissury dlja budushhih akterov. Jaroslavl' : Jaroslavskij gosudarstvennyj teatral'nyj institut, 2013a. S. 70-75.

16. Shishigin F. E. K vstupitel'nomu slovu na pervom zanjatii tvorcheskoj laboratorii pedagogov JaTU. Sentjabr' 1979 g. = To the introductory word at the first lesson of the creative laboratory of YaTU teachers. September 1979 // Shishigin F. E. Besedy o rezhissure: Osnovy rezhissury dlja budushhih akterov. Jaroslavl' : Jaroslavskij gosudarstvennyj teatral'nyj institut, 2013b. S. 97-102.

17. Shishigin F. E. Slovo o Jaroslavskoj teatral'noj shkole = Word about Yaroslavl Theater School // Shishigin F. E. Besedy o rezhissure: Osnovy rezhissury dlja budushhih akterov. Jaroslavl' : Jaroslavskij gosudarstvennyj teatral'nyj institut, 2013v. S. 50-57.

УДК 008;378

Г. П. Сидорова https://orcid.org/0000-0002-0952-8739

Игровое кино в техническом вузе

Для цитирования: Сидорова Г. П. Игровое кино в техническом вузе // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 191-199. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-191-199

В статье обоснована актуальность историко-культурологического анализа художественного кино на практических занятиях вузовского курса «Культурология» для технических специальностей. Приводятся теоретические обоснования использования киноискусства как аудиовизуального источника в изучении культуры, а также методические разработки преподавателей российских вузов. Показана новизна разработанной автором методики. Дается описание организации занятий, в том числе критериев отбора фильмов. Приводятся примеры практических заданий по закреплению теоретического материала вузовского курса культурологии по разделам тематического плана – «Морфология культуры», «Культура, общество, личность», «Динамика культуры», «Социокультурные миры», «Культура и народы» и темам, в том числе историческая и пространственная типология культуры; ценностные мотивации и культурный конфликт; функциональный знак; общество потребления и демонстративное потребление, «человек массы»; элита и масса, элитарная и массовая культура; уровень массового искусства и формульная модель; историко-типологические особенности российской культуры. Приводятся примеры ожидаемых ответов и полученных результатов. Подводятся итоги пятилетнего опыта использования художественного кино на практике по культурологии в техническом вузе: большинство студентов наиболее успешно анализируют фильмы среднего уровня массового искусства (мид-культуры).

Разработанные автором практические задания дают возможность учащимся познакомиться с шедеврами отечественного и зарубежного киноискусства, в какой-то мере проникнуть в сущность представляемой ими культуры, а также проверить свое понимание культурологической теории. Преподаватель оценивает по уровню выполнения задания способность студента применить культурологическую теорию для решения практических задач.

Ключевые слова: культурология, технический вуз, теоретический курс, контроль знаний, практическое занятие, методика, художественное кино.

G. P. Sidorova

Feature films at a technical university

The article substantiates the relevance of the historical and culturological analysis of feature films in practical classes of the university course «Culturology» for technical specialties. Theoretical substantiations of the use of cinematography as an audiovisual source in the study of culture, as well as methodological developments of teachers of Russian universities are given. The novelty of the methodology developed by the author is shown. The description of the organization of classes, including the criteria for the selection of films, is given. Examples of practical tasks are given to consolidate the theoretical material of the university course in cultural studies in the sections of the Thematic plan – «Morphology of culture», «Culture, society, personality», «Dynamics of culture», «Socio-cultural worlds», «Culture and peoples» and topics, including: historical and spatial typology of culture; value motivations and cultural conflict; functional sign; consumer society and conspicuous consumption, «man of the mass»; elite and mass, elite and popular culture; the level of mass art and the formula model; historical and typological features of Russian culture. Examples of expected responses and results obtained are provided. The results of the five-year experience of using feature films in practice in cultural studies at a technical university are summed up: the majority of students are most successful in analyzing films of the middle level of mass art (mid-culture).

The practical tasks developed by the author enable students to get acquainted with the masterpieces of Russian cinema, to some extent penetrate into the essence of the culture they represent, and also test their understanding of cultural theory. The teacher evaluates the student's ability to apply the culturological theory to solve practical problems according to the level of the assignment.

Keywords: culturology, technical university, theoretical course, knowledge control, practical lesson, methodology, feature films.

© Сидорова Г. П., 2021

Введение

В Ульяновском государственном техническом университете (УлГТУ) дисциплина «Культурология» преподается с 1993 г. – с открытия гуманитарного факультета. Слушатели – студенты 1-го курса бакалавриата многих специальностей всех факультетов (машиностроительного, радиотехнического, энергетического, строительного, информационных систем и технологий, инженерно-экономического), а также студенты 2-го курса всех специальностей гуманитарного факультета. В учебные планы 1-2 курсов всех направлений и профилей входят и другие гуманитарные дисциплины: история, русский язык и культура речи, социология, политология, философия, психология, иностранный язык, правоведение, деловые коммуникации. Компетенции, на формирование которых нацелено преподавание культурологии, заметно изменились с 2015 до 2021 г.: от «способен работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия» до «способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде». Согласно *Учебным планам* УлГТУ «Культурология» относится к базовой части дисциплин блока Б1.В. ДВ. 01.01; изучается в течение одного семестра. Общее количество часов – от 72-х до 108; как правило, 32 аудиторных часа – 8 лекционных и 8 практических занятий. В *Рабочих программах* изучения культурологии составителями выделены пять разделов *Тематического плана*:

− Раздел 1. Культурология как наука. Культура как общественное явление (понятие *культуры*, ее структура и функции, типология культуры).

− Раздел 2. Морфология культуры. Структура культурного пространства: знания, ценности, регулятивы (духовная и материальная культура и др.; символическое пространство и язык культуры).

− Раздел 3. Культура, общество, личность (социальная культура: нравственная, правовая, политическая; культурный герой и др.).

− Раздел 4. Генезис и динамика культуры. Социокультурные миры (культурогенез, культура и природа; «культурная динамика»; исторические типы культуры; Восток-Запад. Современная западная культура. Массовая и элитарная культура. Универсализация и глобализация).

− Раздел 5. Культура и народы (Этническая и национальная культура. Мировая культура. Место и роль России в мировой культуре и др.).

На основе *Рабочих программ* студентам разных направлений и профилей предлагаются авторские вариации лекций и практических/семинарских занятий, адаптированных

− к *среднему* общекультурному уровню студентов, в том числе устной/письменной речи, к *среднему* и *слабому* знанию отечественной, а также всеобщей истории;

− к *слабым* навыкам применения *гуманитарной* теории, в том числе определений понятий, типологий, классификаций – для анализа социокультурной реальности, ее истории и современности.

Курсы лекций разработаны преподавателями кафедры «История и культура» ГФ с учетом требований ФОС и в соответствии с *Учебными планами* для всех направлений, профилей и квалификаций факультетов УлГТУ. *Тематический план Рабочей программы* и все его разделы обеспечены учебным пособием В. Б. Петухова и Т. В. Петуховой «Культурология» [Петухов, 2013] и учебно-методическим пособием Г. П. Сидоровой «Культурология: курс лекций» [Сидорова, 2017], созданными на основе научных трудов и учебников О. Н. Астафьевой [Астафьева, 2012], Б. С. Ерасова [Ерасов, 2000], М. С. Кагана [Культурология, 2008], И. В. Кондакова [Кондаков, 2003], В. М. Руднева [Руднев, 2001], А. Я. Флиера [Флиер, 2015], Б. А. Эренгросс [Культурология, 2007] и др. Для контроля знаний теоретического материала курса автором статьи (преподаватель УлГТУ с 2006 г.) разработаны и широко применяются следующие практические задания: просмотр художественного фильма (по выбору преподавателя, в часы «Самостоятельной работы») и его историко-культурологический анализ.

Актуальность и методы исследования

Многие учебные и учебно-методические пособия по культурологии предлагают разнообразные образовательные методики, но задания с использованием материалов СМИ (кинематографа) остаются редкостью [Культурология, 2014, Федоров, 2001; Федоров, 2015]. Между тем богатые информационные возможности игрового кинематографа в изучении истории и культуры раскрыты многими российскими учеными – историками и культурологами (О. В. Горбачев, Л. Н. Мазур, Т. М. Димони, Т. Дашкова, А. В. Федоров, Е. Б. Жбанкова, А. Д. Попова и др.). Исследователи отмечают важное качество этого аудиовизуального источника – доступность. Традиция изучения художественных фильмов как исторического источника сформировалась благодаря нескольким авторам: Л. Н. Пушкареву, Е. М. Евграфову, В. Н. Ба-

талину и В. М. Магидову [Горбачев, 2015]. Концепции художественных методов познания культуры и информационных ресурсов массового искусства, в том числе русского/российского, концепция медиаобразования созданы или разработаны М. С. Каганом [Каган, 1996], Ю. М. Лотманом [Лотман, 2002], И. В. Кондаковым [Кондаков, 2018], Т. Н. Суминовой [Суминова, 2006], Т. С. Злотниковой и Т. И. Ерохиной [Российский дискурс, 2015] и А. В. Федоровым [Федоров, 2001, 2015]. Искусство, согласно системной модели культуры М. С. Кагана, – единственный плод деятельности, воссоздающий человеческое бытие в его целостности, позволяющий проникнуть в глубинную суть представляемой им культуры. В искусстве можно найти знания и ценности, отражение реальности и идеалы [Каган, 1996, с. 19].

Основу включения художественного кино в методику преподавания культурологии в вузе составляет определение современной культуры как экранного типа, а игрового кино – как самого популярного вида экранного искусства, с его уникальной особенностью, выделенной Ю. М. Лотманом: «одновременное чувство предельной реальности и предельной иллюзии, которое оно вызывает в аудитории, по силе превосходит все, что могут в настоящее время дать любые другие виды искусств. Реальность рассказанная и показанная принципиально неадекватна» [Лотман, 1994, с. 123]. По теории Ю. М. Лотмана, «текст выполняет функцию коллективной культурной памяти» и «предстает перед нами <…> как сложное устройство, хранящее многообразные коды, способное трансформировать получаемые сообщения и порождать новые» [Лотман, 2002, с. 160, 162]. Исходно заложенный в текст смысл в ходе его функционирования подвергается сложным трансформациям, в результате чего происходит его приращение [Лотман, 2002, с. 190]. Кроме того, кино как вид искусства легко поддается формализованным, в том числе математическим, методам анализа [Зоркая, 2010, с. 7].

В сфере высшего образования возможности медиаобразования, а именно художественного кино как медиатекста наиболее широко использует А. В. Федоров: анализ культурной мифологии (фабул, тем, типов персонажей т. д.); анализ медийных стереотипов; анализ персонажей – характеров, мотивов, поведения, идеологических ориентаций и действий; семиотический анализ – языка, знаков и символов и др. [Федоров, 2001; Федоров, 2015]. Практические задания по культурологическому анализу художественного кино, разработанные автором статьи, нацелены на закрепление студентами УлГТУ теоретического материала курса культурологии и на контроль знаний по разделам *Тематического плана*: историческая и пространственная типология культуры; ценностные мотивации и культурный конфликт; функциональный знак; общество потребления и демонстративное потребление, «человек массы»; элита и масса, элитарная и массовая культура; уровень массового искусства и формульная модель; историко-типологические особенности российской культуры. В этом состоит новизна разработанной автором методики. За время обучения студенты анализируют 4 фильма. На мысль об использовании художественного кино для закрепления теоретических знаний о формульной структуре произведения массового искусства автора натолкнула статья И. В. Трофимовой, посвященная проблеме отражения в мультипликационном фильме «Король-Лев» (США, 1994) традиционного мифологического сюжета [Трофимова, 2005], а на включение в задание вопроса о воплощении архетипов – исследование А. В. Чернышова [Чернышов, 2011].

Организация исследования

На первом практическом занятии по культурологии преподаватель сообщает студентам, что главный критерий оценки знаний (в том числе для получения зачета «автоматом») – *способность применить культурологическую теорию для решения практических задач.*

Для контроля знаний теоретического материала курса культурологии в УлГТУ применяются следующие критерии отбора фильмов:

− Массовые, с формульной структурой, высокого и среднего уровня (арт и мид).

− Преимущественно отечественные, так как студенты плохо знают даже «Золотой фонд» отечественного киноискусства.

− Полнометражные и 2-серийные.

− Рекомендованные специалистами в сфере кино [Рекомендации ВГИКа].

− Отмеченные международными и/или национальными кинопремиями.

Студенты готовят письменные и устные ответы на составленные преподавателем вопросы.

Результаты исследования

Например: к теме «Морфология культуры» (Лекция № 3), где изучается структура культуры по системной модели М. С. Кагана, в том числе понятие «ценность», классификации ценностей, а также понятие «культурный конфликт», студенты,

кроме контрольных вопросов, получают практическое задание: Посмотрите фильм М. Захарова «Тот самый Мюнхгаузен» (1980 – МТФ «Злата Прага», Приз жюри журналистов, Приз М. Захарову за режиссуру; 1981 – ВТФ, приз реж. М. Захарову «За высокое мастерство и оригинальный творческий поиск») [Рекомендации ВГИКа]. Проанализируйте художественные образы, *применяя классификации ценностей* (Б. С. Ерасова и М. Рокича; не названия *групп* ценностей, а *ценности* из этих групп. В комментариях ситуаций укажите, какие ценности столкнулись.

− Определите время действия и место (страну). В каком историческом типе культуры происходит действие? (Типологию «доинд-й – индустр-й – постиндустр-й» не использовать!)

Предполагаемый ответ: 1779-82 гг., Ганновер (Германия). Тип культуры/историческая эпоха – *Новое время* (или *Просвещение*, *модерн*, изучаемые в лекциях № 1 и 2). *Замечания*: нередко отвечают: *эпоха Возрождения, Средневековье* (особенно студенты инженерно-экономического факультета). Рекомендую студентам внимательно изучить лекцию № 1 (исторический обзор появления и развития понятия «культура») и № 2 (историческая типология культуры).

− Назовите 1-2 *ключевых ситуации*, в которых барон Мюнхгаузен делает выбор. Какими ценностями (в каждой ситуации) мотивирован его выбор?

Предполагаемый ответ. Ситуация первая: Мюнхгаузен в суде под документом о разводе с Якобиной ставит дату открытого им дня – 32 мая, и возмущенный суд отменяет свое решение. Мотивы: ценности *познания, свободы творчества, общественного признания, честности* (убежден в пользе своего открытия для общества), *независимости, жизнерадостности, широты взглядов*. Эти ценности столкнулись с *практичностью* (для получения развода не провоцировать общество), *законностью, порядком и счастливой семейной жизнью* с Мартой. Ситуация вторая: Мюнхгаузен публично отказывается от «32 мая» и других сочинений. Мотивы: *любовь* к Марте, *семья, счастливая семейная жизнь, счастье других* (Марты, так как ей нужен статус жены), а также *практичность* (для получения развода по просьбе Марты пытается выглядеть «таким, как все»). Эти ценности столкнулись с ценностями *познания, свободы творчества, общественного признания, честности, чести.* Ситуация третья: чтобы доказать, что он – Мюнхгаузен, а не садовник Мюллер, соглашается на «экспертизу» – полет на ядре: «Будем честными до конца». Увидев, что Якобина и Рамкомпф, при поддержке верховной власти, вновь унижают его достоинство и лгут («в связи с *успешным* завершением эксперимента…»), он решается на смертельный полет. Мотивы: *честь, честность* и *справедливость, свобода* (его противники и власть постоянно лгут, и общество соглашается с ложью). Три года назад его вынудили публично отречься от своих сочинений («вранья»), а теперь издают их, получая прибыль, празднуют день «32 мая» и т. д. *Честь, честность, справедливость* и *свобода* в данной ситуации для барона выше ценности собственной *безопасности* и *жизни.* «Лестница в небо» – это *смерть* и *свобода*.

Замечания. Ключевые моменты студенты определяют правильно, но ситуацию первую, как правило, не видят, пропускают. Типичные ответы по ситуации второй: «Барон отказывается от своих ценностей, то есть говорить всегда правду, ради Марты. Мотивирован его выбор был *моральной ценностью – любовью*». Предлагаю студентам свою интерпретацию и/или рекомендую внимательно изучить классификацию ценностей в лекции № 3, размышляя над содержанием ценностей.

− Назовите 1-2 *ключевых ситуации*, в которых Марта делает выбор. Какими ценностями (в каждой ситуации) мотивирован ее выбор? Что означает ее восклицание в финале фильма: *«Они положили сырой порох, Карл!»*?

Предполагаемый ответ. Ситуация первая: Марта просит барона, для получения развода, «на время» стать «таким, как все». Мотивы: *социальное положение* и *счастливая семейная жизнь*. С бароном ее связывает *любовь*, но по закону она – не жена. После скандала в суде («32 мая») она собирается уйти от барона: «Я не гожусь для 32 мая… Нас уже не обвенчают…». Ситуация вторая: через 3 года Марта, забрав сына, уходит от законного мужа – садовника Мюллера: ей «осточертело» жить с обыкновенным человеком, с «таким, как все», который «просто живет» – материально обеспеченно, выгодно продавая цветы. Ценности *социальное положение, статус, богатство, семья* и *счастливая семейная жизнь* столкнулись с ценностями, которые прежде мотивировали Мюнхгаузена и питали любовь Марты к нему: *красота природы и искусства, познание, постоянное физическое и духовное совершенствование, развлечения, свобода, творчество*. Наивная Марта не могла предвидеть, что *честный* Мюнхгаузен не сможет «на время» притвориться «та-

ким, как все», что он *честно* вживется в навязанную ему роль садовника. Ситуация третья («барон воскрес»): когда баронесса Якобина и Рамкомпф узнают, что на суде Марта собирается выступить свидетелем в защиту барона, они предупреждают ее об «экспертизе»: Мюнхгаузена бросят в болото или предложат полет на настоящем ядре. Если он откажется, ему грозит тюрьма. Для Марты *жизнь* и *безопасность* барона важнее его *чести, свободы, справедливости* и *честности*: «Я буду свидетельствовать, что ты – Мюллер. Я предам тебя…». Восклицание Марты *«Они положили сырой порох, Карл!»* означает, что ее мотивирует *любовь* к барону с целью спасти его *честь*. Марта поняла: для Мюнхгаузена *честь, честность, справедливость* и *свобода* выше ценности собственной *безопасности* и *жизни.*

Замечания. Как правило, ситуацию первую объясняют важными для Марты *«витальными»* и *«социальными»* ценностями («Марте *не комфортно* с таким человеком», поведение барона кажется ей неправильным»). Ситуацию вторую, а также готовность Марты выступить на суде в защиту Мюнхгаузена, объясняют *моральной ценностью – любовью*. Восклицание Марты *«Они положили сырой порох, Карл!»* также объясняют *«моральными ценностями (любовь*)». Предлагаю студентам свою интерпретацию и/или рекомендую внимательно изучить классификации ценностей в лекции № 3, вникая в содержание групп ценностей.

– Приведите по одному примеру: какими ценностями мотивируются поступки баронессы Якобины, бургомистра и слуги Томаса?

Предполагаемый ответ. Баронесса Якобина не любит барона, но развода не хочет. Чтобы не расторгать брак, добывает (похищает) распорядок дня барона, чтобы доказать, что он – сумасшедший (недееспособный). Мотивы: традиционно низкий статус разведенной женщины («брошенная»). Ценности *социальное положение, статус, семья, богатство, законность, порядок и уверенность в себе* для нее выше ценностей *любовь, честь, порядочность, счастливая семейная жизнь, счастье других, честность*. В ситуации «воскрешения барона» действия Якобины мотивированы ценностями: *социальное положение, статус (вдова), комфорт, богатство, активная деятельная жизнь, общественное признание, уверенность в себе*. Они сталкиваются с ценностями *добро, любовь, честь, порядочность, честность, чуткость*. Якобина лжет от начала до конца: избегая *ответственности* за «эксперимент», заявляет об успешном полете барона и о том, что летала вместе с ним. Бургомистр: в его сознании *добро, верность дружбе, порядочность* и *честность* сталкиваются с ценностями *собственного статуса, порядка* и *ответственности* перед обществом/властью. Он сочувствует Мюнхгаузену, но пытается убедить, что его правда никому не нужна, и предлагает верить «втайне» в свои сочинения; на суде уклоняется от прямого ответа о личности подсудимого. Слуга Томас по отношению к барону во всех ситуациях (активное участие в розыгрышах, уважение эстетических вкусов хозяина, помощь барону в духовном возрождении, приглашение Марты на суд, доставка сухого пороха для пушки) мотивирован ценностями *добро, любовь, честь, порядочность, жизненная мудрость, наличие хороших и верных друзей, счастье других, чувство юмора, исполнительность, ответственность, честность, чуткость*.

Замечания. На этот вопрос многие студенты дают ответы, наиболее близкие к предполагаемым: «Баронесса Якобина руководствуется исключительно *витальными* ценностями (собственный *комфорт*). Бургомистр руководствуется *социальными* ценностями (боится потерять должность). Слуга Томас руководствуется *моральными* ценностями *(дружба, любовь, честь)*, аргументируя: «…принес сухой порох для Барона, чтобы тот смог совершить свой подвиг». Слабые варианты ответа: «Баронесса Якобина защищает *свои ценности*». «Слуга Томас устраивает погром в цветочной лавке вместе с бароном, чтобы поддержать его. Здесь проявляются *моральные ценности*». Таким образом, большинство студентов способны правильно назвать *группу* ценностей (*социальные и витальные, моральные)*. В то же время использовать одновременно 2-3 классификации способны немногие.

В 2020/2021 учебном году по теме «Морфология культуры» *разным группам* студентов впервые было предложено проанализировать подобным образом фильм С. Ростоцкого «Доживем до понедельника» (лучший фильм 1968 г., по результатам опроса, проведеного журналом «Советский экран». Золотой приз VI МКФ в Москве, 1969) [Рекомендации ВГИКа], а также фильм В. Краснопольского и В. Ускова «Ночные забавы» (СССР, 1991). Результаты: если абсолютное большинство студентов социальную драму Ростоцкого поняли поверхностно, проанализировали крайне слабо, оценили как «фильм скучный, длинный», то мелодрама В. Краснопольского и В. Ускова, где виртуозно разыгрывается «повторяемая» житейская

ситуация, большинством студентов была понята глубоко, проанализирована хорошо и отлично, оценена как фильм *«интересный, увлекательный, волнующий»*. Это вполне объяснимо: массовое искусство – это семиотический образ реальности, ориентация на простую прагматику, простой язык, консервативность и общедоступность, четкое деление на жанры, сюжет и стиль могут быть примитивны с точки зрения элитарной культуры, но совершенны [Руднев, 2001, с. 221-224].

По теме «Культура, общество, личность», где, в том числе, рассматриваются понятия «массовое общество» и «массовый человек», студенты получают следующее практическое задание: Посмотрите комедийную фантасмагорию Ю. Мамина «Окно в Париж» (1993 – Премия кинопрессы Санкт-Петербурга за лучший фильм года. ОКФ «Киношок» в Анапе (Приз за лучшую режиссуру). 1994 – 44-й МКФ в Берлине: Приз газеты «Junge Welt»; Премия «Золотой Овен» за лучшую кинокомедию [Рекомендации ВГИКа] и [Список кинокритика, 2017].

− Точно определите время действия и с помощью учебников «История Отечества» или «Культурология» кратко/сжато охарактеризуйте историческую и социокультурную ситуацию в России. Мог ли тогда человек без проблем оформить загранпаспорт/визу и свободно поехать из России во Францию?

Предполагаемый ответ. В фильме указано время действия: май 1992 г. Из учебника «История Отечества»: СССР прекратил существование. Правительство приступило к реализации плана радикальных рыночных реформ, в том числе либерализации цен и торговли, приватизации. Рост цен в 20-25 раз без индексации сбережений граждан в Сбербанке, резкое имущественное расслоение, обнищание значительной части населения. Нарушение принципа социальной справедливости в ходе приватизации, переход значительной части государственной собственности к группе будущих олигархов. Падение популярности Б. Н. Ельцина, возрождение левых партий, агитирующих за возврат к социализму. Оформить загранпаспорт/визу для выезда за пределы РФ было сложно, требовалась «выездная» виза. Лишь Постановлением правительства РФ от 28.01.1993 г. были отменены выездные визы и разрешена свободная выдача загранпаспортов.

Замечания. В ответах на 1-й и 2-й вопросы у большинства студентов проявляется поверхностное знание истории Отечества (эту дисциплину изучают на 1-2 семестрах), нежелание заглянуть в учебник истории и даже в Интернет (о загранпаспорте и выезде за границу РФ).

− По функциональным знакам в поведении Гороховых (укажите их) найдите признаки «массового человека» (2-3 примера).

Предполагаемый ответ. Выполнением этого задания позволяет не только отработать тему «Культура, общество, личность», но и повторить тему «Символическое пространство и язык культуры». Поэтому важно, чтобы учащиеся нашли в художественном тексте функциональные знаки – артефакты, интерпретация которых дает информацию о субъекте культуры. Здесь проверяется способность студентов к рассуждению. Итак, признаки «массового человека»: не ощущает своей культурной «недостаточности», «собственную заурядность навязывает всем и всюду» (Х. Ортега-и-Гассет); пониженная способность к рассуждению; шаблонное мышление; может быть сентиментален, но не склонен к сопереживанию, эгоистичен, равнодушен к мнению, достоинству и даже жизни другого человека; у него легко высвобождаются инстинкты, ослаблены моральные запреты, он легко руководствуется простейшими, сиюминутными стимулами и мотивами; потребительство; всепроникающий юмор. Примеры: при вселении Чижова в бывшую комнату старушки Гороховы быстро выносят антиквариат (мебель и др.), лживо заявляя, что соседка все завещала им.

Прогуливаясь по Парижу, Горохов уверенно комментирует витрины магазинов («Сколько нашего зверя извели, чтобы ихних проституток одеть!», «Во, каким бутылями пьют! А говорят – русские люди – пьяницы…»), а также действующие церкви в старинных зданиях («Церквей понастроили, а в бога не верят»). Горохов не знает французского языка, но самоуверенно «переводит» Чижову возмущенную речь соседки-француженки, превратно интерпретируя предметы в ее руках и жесты. Общение членов семьи Гороховых между собой: грубая речь, окрики, словесные оскорбления и драка. Не зная отличий старого календаря от нового, решив, что «окно» сегодня ночью закрывается, Гороховы тащат из Парижа все, что могут унести, даже столы, кресла и зонты из уличного кафе. Свои действия Горохов мотивирует возвращением себе «исторических» долгов: «А кто их 300 лет от монголов защищал?!». Обманом, через свою квартиру, выставляют шарманщиков, а затем и Николь из Парижа в Петербург, обрекая на мучительные скитания на грани гибели и т. д.

Замечания. Многие студенты самостоятельно находят примеры «массового» человека по функциональным знакам, но подходящие комментарии *частично* берут из Википедии: *«Одним из первых признаков “массового человека”можно назвать стремление к развлечениям (удобная инфантильность). В самом начале фильма мы видим, как Гороховы сидят за столом, поют песни, выпивают. Затем Горохов говорит Чижову, что они так пьянствуют каждый день после работы. Также из признаков “массового человека” можно назвать эгоизм со стороны Горохова. Когда француженка просит его вернуть ее домой в Париж, он вызывает полицию, и она попадает к русским полицейским. Он не подумал о ней и ее чувствах. Когда они находят окно в Париж, у Горохова сразу появляются мысли о собственных выгодах, в первую очередь – материальные ценности. Горохов пытается по максимуму взять из Парижа,* [далее – почти дословно из Википедии] *заработать побольше валюты (торговля сувенирами, воровство, игра на шарманке). Семейство Гороховых украло даже машину Citroën 2CV, которую протаскивали потом через “окно”. Это все говорит о том, что у Гороховых ослаблены моральные запреты, они легко руководствуются сиюминутными мотивами и стимулами. Это еще один признак “массового человека”».*

− *Используя классификации ценностей*, по функциональным знакам определите ценностные ориентации: а) Горохова (1-2 примера), б) Гуляева (1-2 примера)».

Предполагаемый ответ. Ценностные ориентации Горохова: *материальные*; по классификации Б. С. Ерасова – *витальные* (благосостояние, практичность, потребление, комфорт); *социальные* (труд, семья, предприимчивость). Примеры: уже названные – с антиквариатом из «старухиной комнаты», с воровством из Парижа всего, что можно поднять на крышу и втащить в «окно». Кроме того, в Париже – нечестный заработок с магнитофоном в шарманке и продажа перемещенных через «окно» музыкальных инструментов (пианино «Красный Октябрь»); беспардонное хождение из петербургской квартиры в Париж через квартиру соседки-француженки; подъем на крышу автомобиля *Citroën* – частями. Декларируемая *социальная* ценность – патриотизм: упрек Чижову, решившему остаться на парижской крыше в палатке: «Мы Родинами не торгуем, как некоторые!». Когда обнаружилось, что соседка Николь демонтировала пожарную лестницу, Вера Горохова, находясь в Париже, запричитала в голос: «Ой, матушка-земля родная, не увижу тебя больше!». Ценностные ориентации Гуляева: *материальные*; по классификации Б. С. Ерасова – *витальные* (благосостояние, практичность, потребление, комфорт); *социальные* (социальное положение, богатство, труд, профессия, предприимчивость); *политические* (права человека, гражданские свободы). Примеры: Гуляев работает музыкантом в ресторане, в тирольском костюме виртуозно играет на скрипке, зажав смычок между ног, но «упакован полностью» и объездил полмира. В оркестре нудистского клуба Гуляев находит Чижову хорошо оплачиваемую работу, и его отказ концертировать на сцене голым считает глупостью. Декларируемые *социальные*: патриотизм. Он слезно признается Чижову, что испытывает ностальгию и отдал бы «все это» за возможность оказаться в Питере, но, когда оказывается там, в шоке умоляет приятеля вернуть его обратно в Париж и обещает за это найти Чижову работу по специальности.

Замечания. Многие студенты не различают декларируемые и настоящие ценности: *«Несмотря на “окно” в Париж, Горохов все равно оставался патриотом своей страны. Он не собирался ее предавать. Это мы видим в эпизоде, когда Чижов захотел остаться на крыше Парижа, а семья Гороховых его за это осуждала, потому что это считалось предательством родины. У Гуляева же, наоборот, как такового чувства патриотизма нет, зато он очень дорожит своим статусом, потому что, когда Чижов вернул его в Россию, он испугался, что здесь он будет никем. Поэтому у Гуляева превыше всего стоит его положение, статус (социальная ценность)».*

В 2020/2021 учебном году по теме «Культура, общество, личность» разным группам впервые было предложено проанализировать фильм А. Кончаловского «Глянец». Результаты: если «Окно в Париж» половина студентов поверхностно листает и слабо анализирует, то избитый критиками «Глянец» смотрят с интересом, неплохо отвечают на вопросы, приводя убедительные примеры. В 2016-2018 гг., изучая тему «Элитарная и массовая культура», студенты смотрели и довольно успешно анализировали фильм Н. Михалкова «Сибирский цирюльник» [Список кинокритика, 2017] в аспекте ценностной мотивации решений и поступков главных героев, с точки зрения «духовного аристократизма» элиты [Сидорова, 2017, с. 84]. С 2018 г. учащиеся анализируют фильм Л. Бессона «Пятый элемент» [Рекомендации ВГИКа] в аспекте уровня массового искусства, формульной структуры (в том числе архетипов, мифического

пути главного героя) и типа культурного героя. Многие студенты хорошо справляются с этим заданием. При устном обсуждении, на дополнительный вопрос «Смотрели фильм впервые или видели ранее?» 100 % студентов отвечают, что, за исключением фильма «Пятый элемент», все указанные фильмы смотрели впервые и никогда их не посмотрели бы без учебного задания.

Заключение

Пятилетний опыт использования художественного кино на практике по культурологии в техническом вузе показывает: задания по фильмам среднего уровня массового искусства (мид-культуры) – с формульной структурой, но без смысловых разрывов, опирающихся на стереотипные образы, идеи, сюжеты, но без упрощенной подачи проблемы, фильмы, где массовый зритель легко самоидентифицируется с простыми сюжетами и персонажами, большинство студентов выполняет хорошо и удовлетворительно. Задания по фильмам высшего уровня массового искусства (арт-культуры), рассчитанных на самую образованную часть массовой аудитории и ориентированных на проблемность, репрезентированную доступным языком, большинством студентов выполняются удовлетворительно и слабо. Так или иначе авторские практические задания дают учащимся возможность познакомиться с шедеврами отечественного киноискусства. Погружение в произведение киноискусства позволяет студентам в какой-то мере проникнуть в сущность представляемой им культуры, а также дает возможность проверить свое понимание культурологической теории. Для преподавателя выполнение студентами задания по фильму выступает своеобразным тестом их общекультурного уровня, развития устной/письменной речи, словарного запаса, знания отечественной и всеобщей истории, способности к рассуждению, а главное – способности применить культурологическую теорию для решения практических задач.

Библиографический список

1. Астафьева О. Н. Культурология. Теория культуры : учебное пособие для вузов / О. Н. Астафьева, Т. Г. Грушевицкая, А. П. Садохин. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Юнити, 2012. 487 с.

2. Горбачев О. В. Советский художественный кинематограф как исторический документ: особенности анализа и интерпретации // Документ. Архив. История. Современность. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. Вып. 15. С. 126-136.

3. Ерасов Б. С. Социальная культурология. Изд. 3-е. Москва : Аспект пресс, 2000. 591 с.

4. Зоркая Н. М. Кино. Театр. Литература. Опыт системного анализа. Москва : Аграф, 2010. С. 185-196.

5. Каган М. С. Философия культуры. Санкт-Петербург, 1996. 415 с.

6. Кондаков И. В. Культурология: история культуры России : курс лекций. Москва : Высш. шк., 2003. 616 с.

7. Кондаков И. В. Русский масскульт: от барокко к постмодерну : монография. Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2018. 544 с.

8. Культурология: методические рекомендации для подготовки к семинарским занятиям / И. А. Акимова, Н. Г. Багдасарьян и др. ; под ред. И. А. Акимовой. Москва : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2014. 109 с.

9. Культурология : учебник / под ред. Ю. Н. Солонина, М. С. Кагана Высшее образование, 2008. 566 с.

10. Культурология : учебник для вузов / Б. А. Эренгросс и др. ; под ред. Б. А. Эренгросс. Москва : Оникс, 2007. 480 с.

11. Лотман Ю. М. Диалог с экраном / Ю. М. Лотман, Ю. Цивьян. Таллин : Александра, 1994. 144 с. URL: http://www.studmed.ru/lotman-yu-civyan-yu-dialog-s-ekranom_ 5b240924319.html

12. Лотман Ю. М. История и типология русской культуры. Санкт-Петербург : Искусство СПб, 2002. 768 с.

13. Петухов В. Б. Культурология : учебное пособие / В. Б. Петухов, Т. В. Петухова. Ульяновск : УлГТУ, 2013. 289 с. URL: http://venec.ulstu.ru/lib/disk/2013/Petuhovi.pdf

14. Рекомендации ВГИКа. URL: https://www.kinopoisk.ru/lists/editorial/best_by_cinematography_institute/?page = 7&quick_filters = russian&tab = all.

15. Российский дискурс массовой культуры: эстетические практики и художественный образ : учебное пособие / под науч. ред. Т. С. Злотниковой, Т. И. Ерохиной. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. 227 с.

16. Руднев В. П. Энциклопедический словарь культуры XX века. Москва : Аграф, 2001. 608 с.

17. Сидорова Г. П. Культурология : курс лекций: учебно-методическое пособие для студентов машиностроительного и инженерно-экономического факультетов УлГТУ. Ульяновск : УлГТУ, 2017. 127 с. URL: http://venec.ulstu.ru/lib/disk/2017/99.pdf

18. Список кинокритика: Памяти Даниила Дондурея. URL: http://www.chaskor.ru/article/spisok_kinokritika_41918

19. Суминова Т. Н. Текст, контекст, гипертекст (Размышления о художественном произведении) // Общественные науки и современность. 2006. № 3. С. 169-176.

20. Трофимова И. В. Мифология в современном кино: визуальное искусство в курсе «Культурология» // Записки Горного института. Санкт-Петербург, 2005. Т. 163. С. 249-251.

21. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. Москва : МОО «Информация для всех», 2015. 450 с.

22. Федоров А. В. Медиаобразование: История, теория и методика. Ростов-на-Дону : Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

23. Флиер А. Я. Очерки теории исторической динамики культуры : монография ООО «Издательство «Согласие», 2015. 528 с. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/flier-a-ya-ocherki-teorii-istoricheskoy-dinamiki-kultury/viewer

Reference list

1. Astaf'eva O. N. Kul'turologija. Teorija kul'tury = Culturology. Theory of culture : uchebnoe posobie dlja vuzov / O. N. Astaf'eva, T. G. Grushevickaja, A. P. Sadohin. 3-e izd., pererab. i dop. Moskva : Juniti, 2012. 487 c.

2. Gorbachev O. V. Sovetskij hudozhestvennyj kinematograf kak istoricheskij dokument: osobennosti analiza i interpretacii = Soviet art cinema as a historical document: features of analysis and interpretation // Dokument. Arhiv. Istorija. Sovremennost'. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2015. Vyp. 15. S. 126-136.

3. Erasov B. S. Social'naja kul'turologija = Social culturology. Izd. 3-e. Moskva : Aspekt press, 2000. 591 s.

4. Zorkaja N. M. Kino. Teatr. Literatura. Opyt sistemnogo analiza = Cinema. Theater. Literature. System Analysis Experience. Moskva : Agraf, 2010. S. 185-196.

5. Kagan M. S. Filosofija kul'tury = Philosophy of culture. Sankt-Peterburg, 1996. 415 s.

6. Kondakov I. V. Kul'turologija: istorija kul'tury Rossii = Culturology: history of Russian culture : kurs lekcij. Moskva : Vyssh. shk., 2003. 616 s.

7. Kondakov I. V. Russkij masskul't: ot barokko k postmodernu = Russian massskult: from baroque to postmodern : monografija. Moskva ; Sankt-Peterburg : Centr gumanitarnyh iniciativ, 2018. 544 s.

8. Kul'turologija: metodicheskie rekomendacii dlja podgotovki k seminarskim zanjatijam = Culturology: guidelines to prepare workshops / I. A. Akimova, N. G. Bagdasar'jan i dr. ; pod red. I. A. Akimovoj. Moskva : Izd-vo MGTU im. N. Je. Baumana, 2014. 109 s.

9. Kul'turologija = Culturology : uchebnik / pod red. Ju. N. Solonina, M. S. Kagana. Moskva : Vysshee obrazovanie, 2008. 566 s.

10. Kul'turologija = Culturology : uchebnik dlja vuzov / B. A. Jerengross i dr. ; pod red. B. A. Jerengross. Moskva : Oniks, 2007. 480 s.

11. Lotman Ju. M. Dialog s jekranom = Dialog with screen / Ju. M. Lotman, Ju. Civ'jan. Tallin : Aleksandra, 1994. 144 s. URL: http://www.studmed.ru/lotman-yu-civyan-yu-dialog-s-ekranom_ 5b240924319.html

12. Lotman Ju. M. Istorija i tipologija russkoj kul'tury = History and typology of Russian culture. Sankt-Peterburg : Iskusstvo SPb, 2002. 768 s.

13. Petuhov V. B. Kul'turologija = Culturology : uchebnoe posobie / V. B. Petuhov, T. V. Petuhova. Ul'janovsk : UlGTU, 2013. 289 s. URL: http://venec.ulstu.ru/lib/disk/2013/Petuhovi.pdf

14. Rekomendacii VGIKa = Recommendations of VGIK. URL: https://www.kinopoisk.ru/lists/editorial/best_by_cinematography_institute/?page = 7&quick_filters = russian&tab = all.

15. Rossijskij diskurs massovoj kul'tury: jesteticheskie praktiki i hudozhestvennyj obraz : uchebnoe posobie / pod nauch. red. T. S. Zlotnikovoj, T. I. Erohinoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2015. 227 s.

16. Rudnev V. P. Jenciklopedicheskij slovar' kul'tury HH veka = Encyclopedic Dictionary of Culture of the XX century. Moskva : Agraf, 2001. 608 s.

17. Sidorova G. P. Kul'turologija = Culturology : kurs lekcij : uchebno-metodicheskoe posobie dlja studentov mashinostroitel'nogo i inzhenerno-jekonomicheskogo fakul'tetov UlGTU. Ul'janovsk : UlGTU, 2017. 127 s. URL: http://venec.ulstu.ru/lib/disk/2017/99.pdf

18. Spisok kinokritika: Pamjati Daniila Dondureja = List of film critics: In memory of Daniel Dondurey. URL: http://www.chaskor.ru/article/spisok_kinokritika_41918

19. Suminova T. N. Tekst, kontekst, gipertekst (Razmyshlenija o hudozhestvennom proizvedenii) = Text, Context, Hypertext (reflections on the work of art) // Obshhestvennye nauki i sovremennost'. 2006. № 3. S. 169-176.

20. Trofimova I. V. Mifologija v sovremennom kino: vizual'noe iskusstvo v kurse «Kul'turologija» = Mythology in modern cinema: visual art in the course «Culturology» // Zapiski Gornogo instituta. Sankt-Peterburg, 2005. T. 163. S. 249-251.

21. Fedorov A. V. Mediaobrazovanie: istorija, teorija i metodika = Media education: history, theory and methodology. Moskva : MOO «Informacija dlja vseh», 2015. 450 c.

22. Fedorov A. V. Mediaobrazovanie: Istorija, teorija i metodika = Media education: history, theory and methodology. Rostov-na-Donu : Izd-vo CVVR, 2001. 708 s.

23. Flier A. Ja. Ocherki teorii istoricheskoj dinamiki kul'tury = Essays on the theory of historical dynamics of culture: monografija. Moskva : OOO «Izd-vo «Soglasie», 2015. 528 s. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/flier-a-ya-ocherki-teorii-istoricheskoy-dinamiki-kultury/viewer

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Андрицки Виорика Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, директор аспирантуры «Образовательные науки» Тираспольского государственного университета. MD-2069, Республика Молдова, г. Кишинев, ул. Г. Яблочкин, д. 5. E-mail: vandritchi@mail.ru

Азеева Ирина Викторовна – кандидат культурологии, доцент, профессор кафедры общих гуманитарных наук и театроведения, проректор по научной и творческой работе ФГБОУ ВО «Ярославский государственный театральный институт». 150000, г. Ярославль, ул. Первомайская, д. 43. E-mail: 150000, Ярославль, ул. Депутатская, д. 15/43. E-mail: yrakh@rambler.ru

Алексеев Антон Игоревич – аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет». 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7-9-11. E-mail: alekseev@schoolnano.ru

Балакшина Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет». 170000, г. Тверь, ул. Наб. Аф. Никитина, д. 22. E-mail: balakshina79@mail.ru

Бугайчук Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1. E-mail: mischenko@inbox.ru

Дворяткина Светлана Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры математики и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина». 399770, Липецкая обл., г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1. E-mail: sobdvor@yelets.lipetsk.ru

Ерохина Татьяна Иосифовна – доктор культурологии, профессор, проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Ярославский государственный театральный институт». 150000, г. Ярославль, ул. Первомайская, д. 43. E-mail: tatyaner@yandex.ru

Жук Лариса Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина». 399770, Липецкая обл., г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1. E-mail: krasnikovalarisa@yandex.ru

Казакова Елена Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного филологического образования и образовательного менеджмента ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет». 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9. E-mail: kazakova58@bk.ru

Кашапов Артем Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова». 150003, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14. E-mail: yarmirko@mail.ru

Кудряшов Егор Станиславович – аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет». 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7-11. E-mail: ke93@inbox.ru

Михайлова Анастасия Юрьевна – аспирантка кафедры начального образования, общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет». 162600, Вологодская обл., г. Череповец, пр-т Луначарского, д. 5. E-mail: abak-an84@yandex.ru

Нагдян Рубен Михайлович – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного научно-образовательного центра Национальной академии наук Армении. 0004, Республика Армения, г. Ереван, ул. Маршала Баграмяна, д. 24. E-mail: r.nagdyan@mail.ru

Никольский Сергей Анатольевич – доктор философских наук, главный научный сотрудник, руководитель сектора философии культуры ФГБУН «Институт философии РАН». 109240, г. Москва, ул. Гончарная, д. 12, стр. 1. E-mail: s-nickolsky@yandex.ru

Огородникова Лариса Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1. E-mail: laran28@mail.ru

Осипова Елена Александровна – аспирантка кафедры истории Института гуманитарных и социальных наук ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет». 156005, г. Кострома, ул. Дзержинского, д. 17. E-mail: kaf_history@ksu.edu.ru

Поваренков Юрий Павлович – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1. E-mail: pov@yspu.org

Полунина Татьяна Сергеевна – старший преподаватель кафедры западноевропейских языков Института стран Азии и Африки (ИСАА) ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова». 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11. E-mail: office@iaas.msu.ru

Ракитина Ольга Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления». 141006, Московская обл., г. Мытищи, ул. Индустриальная, д. 13. E-mail: soratnic@yandex.ru

Сидорова Галина Петровна – доктор культурологии, профессор кафедры «История и культура» ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный технический университет». 432027, г. Ульяновск, ул. Северный Венец, д. 32. E-mail: gala_si_61@mail.ru

Толочек Владимир Алексеевич – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБУН «Институт психологии РАН». 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13. E-mail: tolochekva@mail.ru

Трубицына Людмила Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления». 141006, Московская обл., г. Мытищи, ул. Индустриальная, д. 13. E-mail: trubitsyna.lyudmila2015@yandex.ru

Цзян Яньхун – доктор гуманитарных наук, профессор института иностранных языков Университета науки и технологии г. Сучжоу, КНР. China, Jiangsu, Suzhou, Huqiu District, 滨河路1701号. E-mail: jyhwwx@163.com

Чемякина Нина Викторовна – преподаватель кафедры иностранных языков для географического факультета ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова». 119992, г. Москва, Ленинские Горы, д. 1А. E-mail: ninachemyakina@yandex.ru

Чжан Цзунхуа – доктор исторических наук, профессор института гуманитарных наук Университета науки и технологии г. Сучжоу, КНР. China, Jiangsu, Suzhou, Huqiu District, 滨河路1701号. E-mail: zhangzh_0518@163.com

Юрьева Татьяна Владимировна – доктор культурологии, профессор кафедры журналистики и издательского дела ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1. E-mail: icona-yar@mail.ru

Яковлева Елена Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой начального образования, общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет». 162600, Вологодская обл., г. Череповец, пр-т Луначарского, д. 5. E-mail: eviakovleva@chsu.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Andritsky Viorika Ivanovna – doctor of pedagogical sciences, professor, director of post-graduate school «Educational sciences» of Tiraspol state university. MD-2069, Republic of Moldova, Chisinau, G. Yablochkin st., 5. E-mail: vandritchi@mail.ru

Azeeva Irina Viktorovna – candidate of culturology, associate professor, professor of the department of general humanities and theater studies, vice-rector for scientific and creative work, Yaroslavl state theater institute. 150000, Yaroslavl, Pervomaiskaya st., 43. E-mail: yrakh@rambler.ru

Alekseev Anton Igorevich – post-graduate student of the department of pedagogy, St. Petersburg state university. 199034, St. Petersburg, Universiteteskaya emb., 7-9-11. E-mail: alekseev@schoolnano.ru

Balakshina Elena Vladimirovna – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of psychology and philosophy, Tver state technical university. 170000, Tver, Af. Nikitin emb., 22. E-mail: balakshina79@mail.ru

Bugaichuk Tatiyana Vladimirovna – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of theory and methodology of professional education, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1. E-mail: mischenko@inbox.ru

Dvoryatkina Svetlana Nikolaevna – doctor of pedagogical sciences, professor of the department of mathematics and methods of teaching, Yelets state university named after I. A. Bunin. 399770, Lipetsk region, Yelets, Kommunary st., 28, 1. E-mail: sobdvor@yelets.lipetsk.ru

Erokhina Tatiyana Iosifovna – doctor of culturology, professor, vice-rector for academic work, Yaroslavl state theater institute. 150000, Yaroslavl, Pervomaiskaya st., 43. E-mail: tatyaner@yandex.ru

Zhuk Larisa Viktorovna – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of mathematics and methods of teaching, Yelets state university named after I. A. Bunin. 399770, Lipetsk region, Yelets, Kommunary st., 28, 1. E-mail: krasnikovalarisa@yandex.ru

Kazakova Elena Ivanovna – doctor of pedagogical sciences, professor of the department of continuous philological education and educational management, St. Petersburg state university. 199034, St. Petersburg, Universiteteskaya emb., 7/9. E-mail: kazakova58@bk.ru

Kashapov Artem Sergeevich – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of pedagogy and pedagogical psychology, Yaroslavl state university named after P. G. Demidov. 150003, Yaroslavl, Sovetskaya st., 14. E-mail: yarmirko@mail.ru

Kudryashov Egor Stanislavovich – post-graduate student of the department of pedagogy, St. Petersburg state university. 199034, St. Petersburg, Universitetskaya emb., 7-11. E-mail: ke93@inbox.ru

Mikhailova Anastasia Yurievna – post-graduate student of the department of primary education, general and social pedagogy, Cherepovets state university. 162600, Vologda region, Cherepovets, Lunacharsky ave., 5. E-mail: abak-an84@yandex.ru

Nagdyan Ruben Mikhailovich – doctor of psychological sciences, professor of the department of psychology of the international scientific and educational center of the National academy of sciences of Armenia. 0004, Republic of Armenia, Yerevan, Marshal Baghramyan st., 24. E-mail: r.nagdyan@mail.ru

Nikolsky Sergey Anatolyevich – doctor of philosophical sciences, chief researcher, head of the sector of philosophy of culture, Institute of philosophy of the Russian academy of sciences. 109240, Moscow, Goncharnaya st., 12, building 1. E-mail: s-nickolsky@yandex.ru

Ogorodnikova Larisa Anatolievna – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1. E-mail: laran28@mail.ru

Osipova Elena Aleksandrovna – post-graduate student at the department of history of the institute of humanities and social sciences, Kostroma state university. 156005, Kostroma, Dzerzhinsky st., 17. E-mail: kaf_history@ksu.edu.ru

Povarionkov Yuri Pavlovich – doctor of psychological sciences, professor of the department of general and social psychology, Yaroslavl named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1. E-mail: pov@yspu.org

Polunina Tatiyana Sergeevna – senior lecturer at the department of western european languages of the Institute of asian and african countries (ISAA), Lomonosov Moscow state university. 125009, Moscow, Mokhovaya st., 11. E-mail: office@iaas.msu.ru

Rakitina Olga Vyacheslavovna – candidate of psychological sciences, associate professor, head of the department of psychology and pedagogy, Moscow region «Academy of social management». 141006, Moscow region, Mytishchi, Industrialnaya st., 13. E-mail: soratnic@yandex.ru

Sidorova Galina Petrovna – doctor of culturology, professor, department of history and culture, Ulyanovsk state technical university. 432027, Ulyanovsk, Severny Venets st., 32. E-mail: gala_si_61@mail.ru

Tolochek Vladimir Alekseevich – doctor of psychological sciences, professor, leading researcher, Institute of psychology of the Russian academy of sciences. 129366, Moscow, Yaroslavskaya st., 13. E-mail: tolochekva@mail.ru

Trubitsyna Lyudmila Valentinovna – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of psychology and pedagogy, Moscow region «Academy of social management». 141006, Moscow region, Mytishchi, Industrialnaya st., 13. E-mail: trubitsyna.lyudmila2015@yandex.ru

Jiang Yanhong – doctor of humanities, professor, Institute of foreign languages of Suzhou University of science and technology. China, Jiangsu, Suzhou, Huqiu district, 滨河路1701号. E-mail: jyhwwx@163.com

Chemyakina Nina Viktorovna – teacher of the department of foreign languages for the geographical faculty, Lomonosov Moscow state university. 119992, Moscow, Leninskie Gory, 1A. E-mail: ninachemyakina@yandex.ru

Zhang Zonghua – doctor of historical sciences, professor of the Institute of humanities of Suzhou University of science and technology. China, Jiangsu, Suzhou, Huqiu district, 滨河路1701号. E-mail: zhangzh_0518@163.com

Yurieva Tatiyana Vladimirovna – doctor of culturology, professor of department of journalism and publishing, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1. E-mail: icona-yar@mail.ru

Yakovleva Elena Viktorovna – doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of primary education, general and social pedagogy, Cherepovets state university. 162600, Vologda region, Cherepovets, Lunacharsky ave., 5. E-mail: eviakovleva@chsu.ru

ЯРОСЛАВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

YAROSLAVL PEDAGOGICAL BULLETIN

Научный журнал

2021 – № 3 (120)

Главный редактор М. В. Груздев

Ответственный редактор М. В. Новиков

Редактор М. А. Кротова

Текст на иностранном языке печатается в авторской редакции
Переводы на английский язык – Е. В. Мишенькина

Объем 25,5 п. л., 22,34 уч.-изд. л. Формат 60×90/8.
Печать ризографическая. Заказ № 138. Тираж 500 экз.

Дата выхода в свет: 27.07.2021
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