



Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. К. Д. УШИНСКОГО»

ЯРОСЛАВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

YAROSLAVL PEDAGOGICAL BULLETIN

Научный журнал

Издается с 1994 года

2023 — № 5 (134)

Ярославль
2023

УЧРЕДИТЕЛИ:

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»;
Департамент образования Ярославской области

Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin : научный журнал. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. — № 5 (134). — 263 с. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X_2023_5_134. — EDN WSOIVJ. 2023, № 5 (134). 500 экз.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

М. В. Груздев, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, доцент, ректор Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (главный редактор); **М. В. Новиков**, доктор исторических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора, ответственный редактор); **Л. В. Байбородова**, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующая кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **Т. С. Злотникова**, доктор искусствоведения, Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры культурологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **В. А. Мазиллов**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **Ч. Абрамсон**, профессор Университета Стиллвотера, Оклахома, США; **О. Н. Астафьева**, доктор философских наук, профессор, директор Научно-образовательного центра «Гражданское общество и социальной коммуникации» ИГСУ РАНХиГС; **В. В. Афанасьев**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой геометрии и алгебры Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **В. Н. Белкина**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Т. И. Ерохина**, доктор культурологии, профессор, и. о. ректора, Ярославский государственный театральный институт имени Фирса Шишигина; **Л. А. Закс**, доктор философских наук, профессор, ректор Гуманитарного университета, г. Екатеринбург; **А. В. Золотарева**, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Е. И. Казакова**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой непрерывного филологического образования и образовательного менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета; **В. К. Кантор**, доктор философских наук, профессор, заведующий Международной лабораторией исследований русско-европейского интеллектуального диалога Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; **А. В. Карпов**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Заслуженный деятель науки РФ, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова; **К. В. Карпинский**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь; **И. В. Кондаков**, доктор философских наук, профессор кафедры истории и теории культуры Российского государственного гуманитарного университета, заместитель председателя Научного совета «История мировой культуры»; **Х. Люк**, доктор психологических наук, профессор Университета Хагена, директор Института психологии Курта Левина, Германия; **С. Г. Макеева**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики преподавания филологических дисциплин Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **С. А. Никольский**, доктор философских наук, главный научный сотрудник, руководитель сектора философии культуры Института философии РАН; **А. Б. Пермиловская**, доктор культурологии, главный научный сотрудник Федерального исследовательского центра комплексного изучения Арктики им. академика Н. П. Лаврова РАН, г. Архангельск; **Ю. П. Поваренков**, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **М. И. Рознков**, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, главный научный сотрудник Всероссийского центра художественного творчества и гуманитарных технологий, г. Москва; **А. Э. Симановский**, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Ю. Н. Слепко**, доктор психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, декан педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Е. И. Смирнов**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математического анализа, теории и методики обучения математике Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Р. Смит**, профессор Университета Ланкастера, Великобритания; **Л. Н. Сухорукова**, доктор педагогических наук, профессор кафедры медицины, биологии, теории и методики преподавания биологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **И. Ю. Тарханова**, доктор педагогических наук, доцент, директор института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **А. Ю. Тихонова**, доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой философии и культурологии Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова; **А. М. Ходырев**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики, проректор по научной работе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Н. А. Хренов**, доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Государственного института искусствознания, г. Москва; **А. П. Чернявская**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **В. Д. Шадриков**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Заслуженный деятель науки РФ, научный руководитель департамента психологии НИУ Высшая школа экономики; **А. В. Юревич**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заместитель директора Института психологии РАН.

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

Публикуемые в журнале материалы рецензируются членами редакционной коллегии и независимыми экспертами.

Адрес редакции: 150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1 Тел.: (4852)72-64-05, 32-98-69 (издательство)

Адреса в интернете: <http://yspu.org/>; <http://vestnik.yspu.org/>

Регистрационный номер средства массовой информации:

Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ПИ № ФС 77-75600 от 19.04.2019

Индекс в общероссийском каталоге «Пресса России» 83586

Условия публикации статьи в научном журнале «Ярославский педагогический вестник»

см. на сайте: http://vestnik.yspu.org/?page=authors_format

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

© Авторы статей, 2023

FOUNDING PARTIES:

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

Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin : a scientific journal. Yaroslavl : RIO YSPU, 2023. — № 5 (134). — 263 p. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X_2023_5_134. — EDN WSOIVJ.
2023, № 5 (134). 500 pcs.

THE EDITORIAL BOARD

M. V. Gruzdev, doctor of pedagogical sciences, corresponding member of RAO; associate professor, rector of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (editor-in-chief); **M. V. Novikov**, doctor of historical sciences, professor, Honoured scientist of the Russian Federation, head of the theory and methods of professional education department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor, editor-in-chief); **L. V. Baiborodova**, doctor of pedagogical sciences, professor, Honoured worker of higher school of Russian Federation, head of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); **T. S. Zlotnikova**, doctor of arts, professor of the culturology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Honoured scientist of the Russian Federation (deputy chief editor); **V. A. Mazilov**, doctor of psychological sciences, professor, head of the general and social psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); **Ch. Abramson**, professor of the University-Stillwater, Oklahoma, USA; **O. N. Astafieva**, doctor of philosophy, professor, director of the Scientific and educational center «Civil Society and Social Communication» IGSU RANEPА; **V. V. Afanasiev**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the geometry and algebra department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **V. N. Belkina**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the preschool pedagogics and psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **T. I. Erokhina**, doctor of cultural sciences, professor, acting rector, Yaroslavl state theater institute named after Firs Shishigin; **L. A. Zaks**, doctor of philosophical sciences, professor, rector of the Humanitarian university, Ekaterinburg; **A. V. Zolotareva**, doctor of pedagogical sciences, corresponding member of RAO, professor of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **E. I. Kazakova**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the continuous philological education and educational management department of Saint-Petersburg state university; **V. K. Kantor**, doctor of philosophical sciences, professor, head of the international laboratory for researches of the russian-european intellectual dialogue of Higher school of economics, Moscow; **K. V. Karpinsky**, doctor of psychology, professor, head of the Department of experimental and applied psychology, Yanka Kupala State university of Grodno, Grodno, Belarus; **A. V. Karpov**, doctor of psychological sciences, professor, corresponding member of Russian academy of education, Honoured scientist of the Russian Federation, Honoured worker of higher school of Russian Federation, head of the labour psychology and organizational psychology department, dean of the faculty of psychology of Yaroslavl state university named after P. G. Demidov; **I. V. Kondakov**, doctor of philosophical sciences, professor of the history and theory of culture department of Russian state humanitarian university, vice-chairman of the scientific council «History of world culture»; **Kh. Lyuk**, doctor of psychological sciences, professor of Hagen University, director of the Institute of Kurt Lewin psychology, Germany; **S. G. Makeeva**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the theory and ways of training philological disciplines department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **S. A. Nikolsky**, doctor of philosophical sciences, a leading researcher, head of the sector of culture philosophy of the Institute of philosophy of the Russian academy of sciences; **A. B. Permilovskaya**, doctor of culturology, chief researcher of the federal research center of complex study of the Arctic region named after academician of RAS N. P. Laverov, Arkhangelsk; **Ju. P. Povarionkov**, doctor of psychological sciences, professor of the general and social psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **M. I. Rozhkov**, doctor of pedagogical sciences, professor, Honored scientist of the Russian Federation, chief researcher of the All-Russian center for artistic creativity and humanities, Moscow; **A. E. Simanovsky**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of the special (correctional) pedagogics department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **Yu. N. Slepko**, Doctor of psychological sciences, associate professor of department of general and social psychology, dean of pedagogical faculty of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **E. I. Smirnov**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the mathematical analysis, theory and ways of training mathematics department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **R. Smith**, professor of Lancaster University, Great Britain; **L. N. Sukhorukova**, doctor of pedagogical sciences, professor of the medicine, biology, theory and ways of training biology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **I. Yu. Tarhanova**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, director of the institute of pedagogics and psychology of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **A. Yu. Tikhonova**, doctor of culturology, associate professor, head of the philosophy and culturology department of Ulyanovsk state pedagogical university named after I. N. Uliyanov; **A. M. Khodyrev**, candidate of pedagogical sciences, head of the theory and history of pedagogics department, vice-rector for research of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **N. A. Khrenov**, doctor of philosophical sciences, professor; leading research worker of the State institute of arts, Moscow; **A. P. Chernyavskaya**, doctor of pedagogical sciences, professor of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **V. D. Shadrnikov**, doctor of psychological sciences, professor, academician of Russian academy of education, Honoured scientist of the Russian Federation, research supervisor of the department of psychology of Higher school of economics, Moscow; **A. V. Jurevich**, doctor of psychological sciences, professor, deputy director of the institute of psychology of the Russian academy of sciences, corresponding member of the Russian academy of sciences.

The journal is included in the first category of the List of the leading peer-reviewed journals and editions where the main scientific results of these are published for proceeding to the degree of doctor and candidate of sciences on the following scientific specialities: 5. 8.1. General pedagogics, history of pedagogics and education (pedagogical sciences), 5.8.7. Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences), 5.3.1. General psychology, personality psychology, psychology history (psychological sciences), 5.3.3. Psychology of labor, engineering psychology, cognitive ergonomics (psychological sciences), 5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital education environments (psychological sciences), 5.10.1. Theory and history of culture, art (culturology)

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

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

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

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

Mass media registration: The federal service for supervision of communications, information technology, and mass media
ПН № ФС 77-75600 dated from 19.04.2019

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

Conditions for the publishing article in the scientific journal

«Yaroslavl pedagogical bulletin»: http://vestnik.yspu.org/?page=authors_format

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

© Authors of articles, 2023



СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Тюнников Ю. С., Афанасьева Т. П., Разумовский В. А.* Процессно-блочная модель прогнозирования региональной системы кадрового обеспечения общего образования _____ 8
- Ходырев А. М.* Современный взгляд на категорию «ценности» _____ 20
- Романенко Т. В.* Педагогический потенциал системы профтехобразования как основа конкурентоспособного государства _____ 31
- Замковая А. В.* Теоретические аспекты визуализации учебного материала для развития устно-речевых умений _____ 40

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Байбородова Л. В., Белкина В. В., Гурьянчик В. Н.* «Разговоры о важном»: подготовка будущих педагогов к организации внеурочной деятельности _____ 48
- Ренжина Е. А.* Система подготовки студентов в области технического рисования к участию в чемпионате «Молодые профессионалы» по компетенции «Технологии моды» _____ 58
- Синицын И. С., Рустамов А. Р., Ступина Г. Е.* Педагогическая технология формирования готовности будущего педагога к оказанию первой помощи _____ 79
- Тузкова Ю. В., Чернявская А. П.* Оценка удовлетворенности студентов обучением в электронной образовательной среде _____ 89
- Федорова М. А., Гурьянова О. А.* Образовательный квест как эффективная педагогическая технология и способ обеспечения самореализации студентов _____ 101
- Хамов Г. Г., Тимофеева Л. Н.* Исследовательские задачи по теории чисел как средство формирования самостоятельной деятельности обучаемых _____ 110
- Журавлева М. В., Гариева Ф. Р., Тагашева Р. Г., Климентова Г. Ю.* Проблемно-модульный подход в подготовке инженеров к повышению климатической безопасности производств _____ 119

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- Прохоров А. О., Чернов А. В., Юсупов М. Г., Басина И. С.* Развитие системы ментальной регуляции психических состояний студентов в повседневной и напряженной ситуациях обучения _____ 129
- Мазилев В. А.* Век психологии в педагогическом университете _____ 142
- Ожиганова Г. В.* Опросник «Творческая мотивация»: теоретические основы и психометрические характеристики _____ 154
- Нижегородцева Н. В.* Личностные особенности матерей в полных и неполных семьях и нерожавших женщин, состоящих в браке _____ 164

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

- Далгатов М. М., Магомедханова У. Ш., Слепко Ю.Н.* Психология детей, возвращенных из зон боевых действий _____ 173

Дискуссия о предмете психологии

- Рыльская Е. А.* О сложных феноменах исследования в психологии и ее предмете _____ 181
- Попов Л. М., Устин П. Н.* Духовность как векторная характеристика внутреннего мира человека в когнитивно-поведенческой концепции жизненной активности _____ 189
- Шабанов Л. В.* Апперцепция как предмет психологии _____ 201

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

- Липский В. Н.* Развитие методологии эстетического формирования личности в экспериментально-педагогическом творчестве С. Т. Шацкого _____ 212
- Злотникова Т. С.* Наставничество в искусстве: актуальный смысл культурной традиции _____ 221

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

- Никольский С. А.* Рождение советского человека в восприятии поэтов и писателей – современников и участников Революции и Гражданской войны _____ 229
- Круглова Т. А.* Советское искусство 1945–1955 гг. о «мире после войны»: культурная политика и антропологические реакции _____ 237

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

- Болдырева Е. М., Кучина Т. Г., Асафьева Е. В.* Символический потенциал образа фонаря в русской и китайской культуре _____ 245
- Добрецова С. А.* Ледовое шоу в аспекте массовой культуры: «История любви Шахерезады» Т. Навки _____ 256



THE CONTENT

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- Tyunnikov Y. S., Afanasieva T. P., Razumovsky V. A.* Process block model for forecasting regional system of general education personnel _____ 9
- Khodyrev A. M.* A modern view of the category of «value» _____ 20
- Romanenko T. V.* Pedagogical potential of the vocational education system as the basis of a competitive state _____ 31
- Zamkovaya A. V.* Visualization of learning materials for developing oral and speech skills: theoretical aspects _____ 40

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Baiborodova L. V., Belkina V. V., Guriyanchik V. N.* Training of future teachers for implementing the «Talking about important things» course on school students extracurricular activity _____ 49
- Renzhina E.A.* The system of preparing students in the field of technical drawing for participating in the «Young Professionals» championship in the «Fashion Technologies» competence _____ 58
- Sinitsyn I. S., Rustamov A. R., Stupina G. E.* Pedagogical technology for forming the future teacher's readiness for first aid _____ 80
- Tuzkova Y. V., Chernyavskaya A. P.* Assessment of student's satisfaction with training in e-learning environment _____ 89
- Fedorova M. A., Guryanova O. A.* Educational quest as an effective pedagogical technology and a way to ensure self-realization of students _____ 101
- Khamov G.G., Timofeeva L.N.* Research tasks on number theory as a means of forming independent activity of trainees _____ 110
- Zhuravleva M.V., Garieva F. R., Tagasheva R. G., Klimentova G.Y.* Problem-modular approach in training engineers to improve the climatic safety of production _____ 120

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

- Prokhorov A. O., Chernov A.V., Yusupov M. G., Basina I. S.* Development of the system of mental regulation of student's mental states in everyday and stressful learning situations _____ 130
- Mazilov V. A.* The age of psychology at the pedagogical university _____ 142
- Ozhiganova G. V.* Questionnaire «Motivation for creativity»: theoretical foundation and psychometric characteristics _____ 154
- Nizhegorodtseva N. V.* Personal characteristics of mothers in complete and single-parent families and nulliparous women who are married _____ 164

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

- Dalgatov M.M., Magomedkhanova U. Sh., Slepko Y.N.* Psychology of children returned from combat zones _____ 174

Discussion on the subject of psychology

- Rylskaya E. A.* On the complex research phenomena in psychology and its subject _____ 181
- Popov L. M., Ustin P. N.* Spirituality as a vector characteristic of the human inner world in the cognitive behavioral concept of life activity _____ 189
- Shabanov L. V.* Apperception as a subject of psychology _____ 201

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

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

- Lipsky V. N.* Development of the methodology of personality's aesthetic formation in the experimental and pedagogical work of S.T.Shatsky _____ 213
- Zlotnikova T.S.* Mentoring in art: the actual meaning of cultural tradition _____ 221

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

- Nikolsky S. A.* The birth of the soviet man in perception of poets and writers – contemporaries and participants of the Revolution and Civil War _____ 229
- Kruglova T. A.* 1945–1955 soviet art about «the world after war»: cultural politics and anthropological reactions _____ 237

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

- Boldyreva E. M., Kuchina T. G., Asafieva E. V.* Symbolic potential of the lantern image in russian and chinese culture _____ 246
- Dobretsova S. A.* Ice show in the aspect of mass culture: T. Navka «The Love Story of Scheherazade» __ 256

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 37.08

DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_8

EDN: WYBPRV

Процессно-блочная модель прогнозирования региональной системы кадрового обеспечения общего образования

Юрий Станиславович Тюнников¹, Татьяна Павловна Афанасьева², Владислав Андреевич Разумовский^{3✉}

¹Доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации. 125212, г. Москва, Головинское шоссе, д. 8, корп. 2а

²Кандидат педагогических наук, доцент, Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации. 125212, г. Москва, Головинское шоссе, д. 8, корп. 2а

³Кандидат педагогических наук, начальник отдела развития научного потенциала системы образования, Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации. 125212, г. Москва, Головинское шоссе, д. 8, корп. 2а

¹tunn@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0996-205X>

²inido-atp@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5579-6577>

³v-razumovskij@yandex.ru✉, <https://orcid.org/0009-0009-8871-5409>

Аннотация. Прогнозирование кадровой ситуации в сфере школьного образования становится сегодня наиболее обсуждаемой проблемой. В публикациях, посвященных этой проблеме, в прогнозном плане исследуются, прежде всего, причинно-следственная обусловленность кадрового дефицита общего образования в регионах России. В большинстве публикаций обусловленность такого рода рассматривается, как правило, применительно к одному–двум факторам, которые без должного учета сопутствующих событий и рисков не всегда позволяют получить однозначную картину кадровой ситуации в регионе. Неполные и неточные представления о кадровой ситуации могут усугубиться, если в прогностических оценках должным образом не учитывать причинно-следственные связи событий, факторов и рисков, а также показатели устойчивости кадрового состава общеобразовательных организаций, показатели эффективности подготовки педагогических кадров в региональной системе высшего и среднего педагогического образования и показатели эффективности механизмов кадровой поддержки.

В статье представлена процессно-блочная модель прогнозирования региональной системы кадрового обеспечения общего образования. В модели заложены концептуальные представления о стратегии и задачах прогнозирования, регулятивные принципы прогнозных процедур, система блоков, соподчиненных в логике формирования исходной информации для принятия важных управленческих решений. Другая отличительная особенность процессно-блочной модели состоит в том, что она учитывает ключевые поправочные (весовые) коэффициенты. Коэффициенты рассчитываются, исходя из характера и силы влияния детерминирующих триад «события–факторы–риски» (трендовых узлов) на кадровую потребность общего образования, показателей устойчивости кадрового состава общего образования, показателей эффективности кадровой подготовки педагогов в региональной системе высшего, среднего и дополнительного педагогического образования, показателей эффективности механизмов региональной поддержки педагогических кадров. Показана специализация каждого блока, включая постановку задач прогнозирования, алгоритм прогнозирования и специальные аналитико-расчетные методы решения поставленных задач.

Ключевые слова: региональная система общего образования; кадровое обеспечение общего образования; процессно-блочная модель прогнозирования кадрового обеспечения; логическая схема модели; структура функциональных блоков модели

Работа выполнена в рамках государственного задания 073-00075-23-04 по теме «Концепция и модель прогнозирования обеспечения педагогическими кадрами систем образования субъектов Российской Федерации» (регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР 1023012400077-3-5.3.1).

Для цитирования: Тюнников Ю. С., Афанасьева Т. П., Разумовский В. А. Процессно-блочная модель прогнозирования региональной системы кадрового обеспечения общего образования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 8–19. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_8. <https://elibrary.ru/WYBPRV>

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

Process block model for forecasting regional system of general education personnel

Yuri S. Tyunnikov^{1✉}, Tatiyana P. Afanasieva², Vladislav A. Razumovsky³

¹Doctor of pedagogical sciences, professor, leading researcher, Academy for implementing state policy and professional development of education workers, the Ministry of education of the Russian Federation. 125212, Moscow, Golovinskoye highway, 8, bldg. 2a

²Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Academy for implementing state policy and professional development of education workers, the Ministry of education of the Russian Federation. 125212, Moscow, Golovinskoye highway, 8, bldg. 2a

³Candidate of pedagogical sciences, head of department for development of education system scientific potential, Academy for implementing state policy and professional development of education workers, the Ministry of education of the Russian Federation. 125212, Moscow, Golovinskoye highway, 8, bldg. 2a

¹tunn@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-0996-205X>

²inido-atp@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5579-6577>

³v-razumovskij@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-8871-5409>

Abstract. Forecasting the personnel situation in the field of school education is becoming the most discussed problem today. In publications devoted to this problem, the forecast plan examines, first of all, the cause and effect of the personnel deficit of general education in Russian regions. In most publications, this type of conditioning is considered, as a rule, in relation to one or two factors that, without proper consideration of related events and risks, do not always provide an unambiguous picture of the personnel situation in the region. Incomplete and inaccurate ideas about the personnel situation can be aggravated if the prognostic assessments do not properly take into account the causal relationships of events, factors and risks, as well as indicators of the stability of the personnel of educational organizations, indicators of the effectiveness of teachers' training in the regional system of higher and secondary pedagogical education and indicators of personnel support mechanisms effectiveness.

The article presents a process-block model for forecasting the regional system of personnel support for general education. The model contains conceptual ideas about the strategy and tasks of forecasting, regulatory principles of forecast procedures, a system of blocks associated with the logic of generating initial information for making important management decisions. Another distinctive feature of the process-modular model is that it takes into account key correction (weighting) factors. The coefficients are calculated based on the nature and strength of the influence of the determining triads «events–factors–risks» (trend nodes) on the personnel need for general education, indicators of the stability of the personnel composition of general education, indicators of the effectiveness of teachers training in the regional system of higher, secondary and additional pedagogical education, indicators of the effectiveness of mechanisms of regional support for pedagogical personnel. The specialization of each block is shown, including the setting of forecasting problems, the prediction algorithm and special analytical and calculation methods for solving the set tasks.

Key words: regional system of general education; personnel support of general education; process-block model of personnel forecasting; logic diagram of the model; structure of functional blocks of the model

The work was carried out within the state task 073-00075-23-04 on the topic «Concept and model for forecasting the provision of educational systems of the constituent entities of the Russian Federation with pedagogical personnel» (registration number ЕГИСУ НИОКТР 1023012400077-3-5.3.1).

For citation: Tyunnikov Y. S., Afanasieva T. P., Razumovsky V. A. Process block model for forecasting regional system of general education personnel. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 8-19. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_8. <https://elibrary.ru/WYBPRV>

Введение

Для практического выполнения прогнозных процедур в области кадрового обеспечения разрабатывается модель, которая показывает очередность этапов прогнозирования, состав и последовательность производимых действий в рамках каждого этапа. Согласно принятой методологии модель, описывающая работу, которую необходимо выполнить, чтобы получить запланированный продукт или услугу, относится к классу процессных моделей [Быстрее, лучше, дешевле ... , 2012; Репин, 2007; Тельнов, 2012; Харрингтон, 2007; Sharp, McDermott, 2001; Harmon, 2010]. Именно с таким типом модели мы имеем дело при обсуждении логических схем, содержания процедур и конкретных инструментов прогнозирования региональной системы кадрового обеспечения общего образования.

Под процессной моделью прогнозирования региональной системы кадрового обеспечения общего образования будем понимать систематизированные представления об организации практики прогнозирования, задачах и содержании каждого этапа, методах и средствах прогнозных расчетов возможных изменений кадровой ситуации региональной системы общего образования в среднесрочной перспективе.

Следует обратить внимание, что в разрабатываемых в настоящее время методиках по анализу и оценке региональной кадровой ситуации весь процесс прогнозирования ограничивается лишь расчетом кадровой потребности [Васильева, 2011; Карминская, 2009; Кекконен, 2010]. За рамками исследования фактически остаются прогнозны процедуры и средства, связанные с проблемами кадрового обеспечения. Разрыв между проблемами кадровой потребности и проблемами кадрового обеспечения неизбежно порождает методологические трудности в процессе принятия и реализации необходимых управленческих решений.

Процессная модель прогнозирования кадрового обеспечения, по сути, является интегратором всех показателей анализируемого объекта и, вместе с тем, главным регулятором для определения логики прогнозных процедур и отбора расчетных методик. Вполне очевидно, что и привлекаемые показатели, и выполняемые процедуры должны находиться между собой в опреде-

ленной взаимосвязи, а их адекватное соотношение должно иметь концептуальное обоснование, исходя из требований целостного описания объекта прогнозирования и системной реконструкции детерминирующего пространства. Однако, как показывает анализ подходов к прогнозированию кадрового обеспечения в сфере образования, в них не всегда учитывается многомерность детерминирующего пространства. Фактически во всех из них выделяется один–два, крайне редко три фактора, по которым строится весь прогноз и делаются организационные выводы.

Еще одним существенным недостатком является состав весовых коэффициентов, которые определенным образом связаны с кадровой потребностью. В принятых подходах кадровая потребность учитывает такие важные поправочные коэффициенты, как характер и сила влияния трендовых узлов (кадровых детерминаций «события-факторы-риски»), устойчивость кадрового состава общего образования, эффективность кадровой подготовки педагогов в региональной системе высшего и среднего педагогического образования, эффективность региональной поддержки педагогических кадров.

Возникает вопрос, при каких условиях прогнозная модель будет отвечать своему назначению, каковы ее методологические регуляторы, логическая схема и блочная структура.

Методы исследования

В ходе исследования применялись следующие методы: анализ стратегических и нормативно-правовых документов Российской Федерации, определяющих приоритеты, целевые ориентиры подготовки педагогических работников и обеспечения образовательной системы РФ педагогическими кадрами; анализ и обобщение имеющихся научных исследований по вопросам прогнозирования кадровой потребности, в том числе в образовании; обоснование концептуального подхода к прогнозированию региональной ситуации «обеспечение педагогическими кадрами школьного образования в среднесрочной перспективе» на основе вариативных зависимостей четырех типов: «кадровая потребность – трендовые узлы», «кадровая потребность – устойчивость кадрового состава», «кадровая потребность – эффективность регио-

нальной системы кадровой подготовки», «кадровая потребность – эффективность механизмов кадровой поддержки».

Результаты исследования

Назначение модели заключается в том, чтобы в процессе прогнозирования получить детализированную информацию о возможных путях развития региональной системы кадрового обеспечения общего образования, необходимую для принятия решений по ее дальнейшему совершенствованию. При этом прогнозирование предполагает определенную адекватность (степень близости) получаемой информации, во-первых, относительно реального состояния региональной системы кадрового обеспечения общего образования, то есть объект прогнозирования должен описываться в конкретной специфике региональных особенностей и, во-вторых, относительно внешних и внутренних детерминаций, которые обуславливают изменения объекта в реальной среде и заданном временном интервале (в данном случае в среднесрочной перспективе).

Разработка прогнозной модели должна основываться, прежде всего, на концептуальных представлениях о способах целе-функциональной фрагментации работы, производимой в процессе прогнозирования. В структурном отношении модель представляет собой совокупность функционально взаимосвязанных блоков (блоки 1–13). Каждому блоку соответствует своя вполне определенная специализация, включая концептуально-методологические основания для конкретизации общих задач прогнозирования, алгоритм прогнозирования и специальный набор аналитико-расчетных методов решения поставленных задач. В этой связи функции, структура и содержание процесса прогнозирования также получают характерную спецификацию, а результат моделирования данного процесса следует определить как **процессно-блочную модель прогнозирования региональной системы кадрового обеспечения общего образования.**

Отличительная особенность предлагаемой модели состоит в том, что в ее структуру включены функциональные блоки, ориентированные на:

– предпрогнозную ориентацию в области кадрового обеспечения общего образования с опорой на базовые понятия – «устойчивость кадрового состава», «эффективность региональной системы кадрового обеспечения», «кадровые детерминации n-мерного пространства»;

– формирование целостного образа прогнозного объекта в наборе ключевых характеристик и показателей;

– исследование триадного единства «события–факторы–риски», определяющего главные векторы n-мерного детерминирующего пространства региональной системы кадрового обеспечения общего образования;

– определение весовых коэффициентов влияния трендовых узлов, устойчивости кадрового состава, эффективности системы кадровой подготовки, эффективности механизмов кадровой поддержки на основе анализа вариативных зависимостей четырех типов: «устойчивость кадрового состава – трендовые узлы», «кадровая потребность – устойчивость кадрового состава», «кадровая потребность – эффективность региональной системы кадровой подготовки», «кадровая потребность – эффективность региональной системы кадрового обеспечения эффективности механизмов кадровой поддержки»;

– прогнозное моделирование вариативных сценариев региональной системы кадрового обеспечения общего образования в среднесрочной перспективе;

– определение индикаторов и показателей для сравнительной оценки эффективности функционирования региональных систем кадрового обеспечения общего образования в разных регионах Российской Федерации.

В структуре функциональных блоков следует выделить алгоритмы, которые представляют собой последовательность пошаговых прогнозных оценок некоторого набора базовых показателей кадрового обеспечения общего образования [Снитюк, 2008]. Структурированная и детализированная таким образом информация позволяет, на наш взгляд, не только делать выводы и предположения о возможных путях развития региональной системы кадрового обеспечения общего образования, но и принимать достаточно аргументированные управленческие решения по корректированию сложившейся в регионе кадровой ситуации.

Построение процессно-блочной модели прогнозирования кадрового обеспечения общего образования осуществляется на трех уровнях.

На верхнем уровне путем декомпозиции выделяются *четыре этапа прогнозирования:*

– первый этап «Постановка задач прогнозирования» ориентирован на анализ кадровой ситуации, сложившейся в региональной системе общего образования, и постановку задач прогнози-

рования ее возможных изменений в среднесрочной перспективе;

– второй этап «*Формирование детерминирующего пространства*» непосредственно связан с задачами формирования и прогнозной оценки детерминирующего пространства в характерном наборе триад «события–детерминанты–риски», влияющих на кадровую устойчивость региональной системы общего образования в среднесрочной перспективе;

– третий этап «*Перспективная оценка кадровой потребности общего образования*» направлен на прогнозирование кадровой потребности региональной системы школьного образования в среднесрочной перспективе;

– четвертый этап «*Прогнозное моделирование кадрового обеспечения общего образования*» решает задачи прогнозирования кадрового обеспечения региональной системы общего образования и разработку комплекса мер кадровой поддержки, направленных на достижение необходимых результатов в среднесрочной перспективе.

На втором уровне построения процессной модели содержание отдельных этапов описывается в наборе определенных блоков, что позволяет детализировать особенности этапов в логике решаемых задач. Так, например, блоки второго этапа прогнозирования подчинены логике идентификации детерминирующих факторов, событий и рисков, их последующего отбора и согласования в упорядоченном наборе трендовых узлов.

Завершающий, третий уровень процессной модели показывает порядок производимых действий в виде определенных предписаний, экспертных процедур, математических алгоритмов, подготовки и реализации управленческих решений. В этой связи блоки снабжаются специальным инструментарием для мониторинговых процедур, экспертных оценок, математических расчетов возможных изменений региональной системы кадрового обеспечения в том или ином аспекте.

Методология прогнозирования региональной системы кадрового обеспечения общего образования базируется на системе концептуальных принципов, которые отвечают за построение процессно-блочной модели в нужном аспекте и, соответственно, за разработку адекватных процедур основных этапов прогнозирования.

Принцип регионального регулирования ориентирован на решение задач регионального регулирования баланса между потребностью школьного образования в педагогических кадрах и его кадровым обеспечением, исходя из результатов прогнозирования данного баланса в среднесрочной перспективе.

Принцип целостности объекта прогнозирования предписывает разработку интегральных характеристик и показателей, описывающих функциональное состояние региональной системы кадрового обеспечения общего образования в среднесрочной перспективе.

Принцип многомерности детерминирующего пространства направлен на определение состава событий, факторов и рисков, влияющих на кадровую потребность региональной системы общего образования в среднесрочной перспективе.

Принцип вариативной зависимости указывает на необходимость построения основных вариативных зависимостей, определяющие условия и эффективность функционирования региональной системы кадрового обеспечения общего образования в среднесрочной перспективе.

Принцип сценарного моделирования ориентирован на прогнозное построение вариативных сценариев региональной системы кадрового обеспечения общего образования в среднесрочной перспективе.

Принцип инструментального обеспечения регулирует построение инструментальной модели прогнозирования кадрового обеспечения общего образования, с помощью которой выполняются аналитические расчеты в среднесрочной перспективе.

Тем самым, в предлагаемой модели, наряду с обобщающим отображением существенных взаимосвязей системы кадрового обеспечения, устанавливается единство качественных и количественных показателей данной системы, определяются алгоритмы вариантных расчетов для всех ее составляющих в рамках среднесрочного прогнозирования.

Покажем связь между концептуальными принципами прогнозирования и блочной структурой модели прогнозирования (рис. 1).



Рисунок 1. Связь принципов прогнозирования и процессно-блочной модели прогнозирования региональной системы кадрового обеспечения общего образования

Принципы регионального регулирования и инструментального обеспечения регламентируют прогнозные процедуры первого этапа; принципы целостности объекта прогнозирования, многомерности детерминирующего пространства и инструментального обеспечения – прогнозные процедуры второго этапа; принципы вариативной зависимости и инструментального обеспечения – прогнозные процедуры третьего этапа; принципы сценарного моделирования и инструментального обеспечения – прогнозные процедуры четвертого этапа.

Кратко охарактеризуем процессно-блочную модель прогнозирования региональной системы кадрового обеспечения общего образования.

Реализацию задач этапа **«Постановка задач прогнозирования»** обслуживает блок 1.

1. Блок **«Формирование банка исходной информации»** содержит сведения по ретроспективному и текущему состоянию кадровой ситуации в региональной системе общего образования, которые необходимы на начальном этапе прогнозирования для отслеживания баланса между потребностью

школьного образования в педагогических кадрах и подготовкой таких кадров в системе высшего и среднего педагогического образования региона.

Исходная информация включает первоначальный набор данных относительно количества подготовленных педагогических работников в региональной системе педагогического образования в разные годы; количества выпускников региональной системы педагогического образования, приступивших к работе в организациях общего образования в разные годы; текущей численности педагогических работников в системе общего образования региона, рассчитанной на основе форм государственного статистического наблюдения; возрастной структуры педагогических кадров; текущего дефицита педагогических кадров в разрезе должностей, определяемого на основе информации государственных и муниципальных образовательных организаций; контрольных цифр приема в учреждения среднего специального образования (далее СПО) для обучения по педагогическим специальностям и учреждения высшего профессионального образования (далее ВПО) для обучения по укрупнен-

ной группе направлений подготовки и специальностей «Образование и педагогические науки» по образовательным программам бакалавриата и магистратуры; заявленной общеобразовательными организациями региона потребности в педагогических кадрах в разрезе должностей и баланса между потребностью школьного образования в педагогических кадрах и подготовкой таких кадров в системе высшего и среднего педагогического образования региона;

Особенностью первого этапа прогнозирования является тот факт, что статистические данные, доступные на текущий момент, используются для предварительного анализа кадровой ситуации в сфере общего образования и выдвижения предположений о ее дальнейшем развитии.

Практическую реализацию задач этапа «**Формирование детерминирующего пространства**» обеспечивают блоки 2–5.

2. Блок «**Идентификация детерминирующих факторов**» отвечает за систематизацию и прогностическую оценку факторов кадровой потребности общего образования.

3. Блок «**Идентификация детерминирующих событий**» отвечает за информационную обработку событий, влияющих на кадровую потребность общего образования в регионе.

4. Блок «**Идентификация детерминирующих рисков**» отвечает за систематизацию и обработку рисков, влияющих на кадровую потребность общего образования в регионе.

5. Блок «**Согласование кадровых детерминаций**» отвечает за согласование событий, факторов и рисков в трендовых узлах, детерминирующих кадровую потребность общего образования в регионе.

Благодаря разнесению в детерминирующем пространстве трендовых узлов появляется возможность существенно расширить анализ состояния кадровой ситуации в регионе и, тем самым, преодолеть те ограничения сложившихся систем прогнозирования кадрового обеспечения, которые вызваны их жесткими факторными центрациями.

Отметим, что наибольшие трудности синхронизации кадровых детерминаций в трендовых узлах возникают с точки зрения локальных целей прогнозирования, поскольку одни и те же факторы, события и риски могут занимать свое определенное место в разных сочетаниях. Окончательное решение вопроса о характере и силе влияния кадровых детерминаций, их роли и месте в трендовых узлах может быть принято только после детального анализа и оценки весовых значе-

ний событий, факторов и рисков со стороны привлекаемой группы экспертов. Для организации экспертной работы, согласно рекомендациям [Плинер, 2001; Семантические исследования ... , 2018; Черепанов, 2006], используются специально разработанные критерии и интервальные шкалы.

Решение задач этапа «**Перспективная оценка кадровой потребности общего образования**» связано с прогнозным расчетом кадровой потребности по формуле

$$КП(t+5) = (НК \pm ИНК(t+4)) - ЧК(t+5),$$

где $КП(t+5)$ – прогнозируемая кадровая потребность в приеме на работу педагогов на начало учебного года в среднесрочной перспективе; $НК$ – необходимое количество педагогов в текущем учебном году; $ИНК(t+4)$ – прогнозируемое к учебному году (t+5) изменение необходимого количества педагогов; $ЧК(t+5)$ – численность работающих педагогов в учебном году (t+5).

Логическая схема прогнозного расчета опирается на ряд модельных допущений:

- расчет исходит из неизменности долей педагогических работников с высшим и средним педагогическим образованием (в разрезе должностей и предметов).

- в расчете, чтобы не допустить двойного счета, не учитываются внешние совместители, так как предполагается, что в большинстве случаев это совмещение происходит с педагогической должностью по основному месту работы;

- в системе общего образования уровень производительности труда остается неизменным;

- кадровая потребность рассчитывается с учетом четырех поправочных коэффициентов, влияющих на численность работающих педагогов: коэффициента влияния трендовых узлов (далее $Квту$), коэффициента устойчивости кадрового состава (далее $Кукс$), коэффициента эффективности кадровой подготовки (далее $Кэкл$), коэффициента эффективности кадровой поддержки (далее $Кэм$).

Соответственно, содержание второго этапа предполагает последовательную реализацию блоков 6–10.

6. Блок «**Перспективная оценка влияния трендовых узлов на кадровую потребность**» позволяет прогнозировать изменения устойчивости кадрового состава региональной системы общего образования в зависимости от силы и характера влияния трендовых узлов, включающих триады «события–факторы–риски».

Коэффициент воздействия трендовых узлов рассчитывается по формуле:

$$КВТУ = \frac{\sum_{i=0}^n TV_i(t+4)}{N},$$

где $\sum_{i=0}^n TV_i(t+4)$ – совокупность трендовых узлов, действующих в период $(t+4)$, сила и характер влияния которых на кадровую потребность определены в заданной шкале значений; N – общее количество трендовых узлов.

7. Блок «Перспективная оценка влияния кадровой устойчивости на кадровую потребность» исследует зависимость кадровой потребности общеобразовательных организаций региона от устойчивости кадрового состава системы общего образования.

Коэффициент устойчивости кадрового состава рассчитывается по формуле

$$Кукс = \frac{ЧК(t+5)}{НК \pm ИНК(t+4)},$$

8. Блок «Перспективная оценка влияния эффективности региональной системы кадровой подготовки на кадровую потребность» устанавливает вариативную зависимость кадровой потребности от эффективности функционирования региональной системы подготовки педагогических кадров для общего образования в среднесрочной перспективе.

Расчет коэффициента эффективности кадровой подготовки выполняется по формуле

$$Кэп = \frac{ПЗ(t+4) + ПБ(t+4) + ПС(t+4) + ПВ(t+4)}{N},$$

где $ПЗ(t+4)$ – показатель адекватности регионального заказа на кадровое обеспечение общего образования в среднесрочной перспективе; $ПБ(t+4)$ – показатель соответствия реальной возможности ресурсной базы кадрового обеспечения общего образования кадровому запросу в среднесрочной перспективе; $ПС(t+4)$ – показатель соответствия педагогических специальностей, по которым ведется подготовка в регионе, кадровому запросу общеобразовательных организаций в среднесрочной перспективе; $ПВ(t+4)$ – показатель отношения количества педагогических вакансий, заполненных в среднесрочной перспективе, к кадровой потребности региона в педагогических работниках; N – общее количество показателей эффективности региональной системы кадрового обеспечения общего образования.

9. Блок «Перспективная оценка влияния региональных механизмов кадровой поддержки на кадровую потребность» прогнозирует зависимость кадровой потребности общеобразовательных организаций региона от эффективности уже действующих и принципиально возможных ме-

ханизмов поддержки педагогических работников общего образования.

Коэффициент эффективности механизмов кадровой поддержки рассчитывается следующим образом:

$$Кэм = \frac{\sum_{i=0}^n ЭМ_i(t+4)}{N},$$

где $\sum_{i=0}^n ЭМ_i(t+4)$ – показатели эффективности механизмов кадровой поддержки на трех основных уровнях – образовательной организации, муниципалитета (или сельского формирования), региона в среднесрочной перспективе; N – общее количество показателей эффективности механизмов кадровой поддержки. К механизмам кадровой поддержки относятся: $M1(t+4)$ – механизм материальной поддержки; $M2(t+4)$ – механизм социальной поддержки; $M3(t+4)$ – механизм нормативно-правовой поддержки; $M4(t+4)$ – механизм координационной поддержки.

Прогностическая оценка каждого отдельно взятого механизма поддержки кадровой потребности производится в форме экспертизы в доверительном интервале значений.

10. Блок «Прогноз кадровой потребности общего образования в регионе».

С учетом выделенных коэффициентов исходная формула для определения кадровой потребности приобретает вид:

$$КП^*(t+5) = (НК \pm ИНК(t+4)) - (ЧК(t+5) + КвтуКуксКэпКэмЧК(t+5)),$$

где $КвтуКуксКэпКэмЧК(t+5)$ – изменение численности педагогических работников в системе общего образования региона за счет действия трендовых узлов, устойчивости кадрового состава, механизмов кадровой подготовки и механизмов кадровой поддержки. В числе основных расчетно-аналитических методов прогнозирования кадровой потребности применяются:

– методы, основанные на применении математических функций, прежде всего экстраполяции показателей динамики за предыдущий период (например, для определения прогнозируемого в среднесрочной перспективе изменения необходимого количества педагогов в системе общего образования региона используются прогнозы динамики численности обучающихся) [Фролов, 2008; Фролов, 2011; Численность учащихся ... , 2013; Чуркин, 2014] и др.;

– метод компонент или метод передвижки по возрастам, разработанный П.К. Уэлптоном [Whelpton, 1928] и широко используемый в демографии [Демографический энциклопедический словарь, 1985; Медков, 2007]. Метод подразуме-

вает переход лиц некоторого возраста x к последующему возрасту $x+1$, при этом численность этих лиц уменьшается вследствие смертности, изменяется (уменьшается или увеличивается) за счет миграции и увеличивается за счет притока выпускников учреждений ВПО и СПО.

При разработке *Алгоритма* целесообразно использовать проект методики для прогнозирования потребности в подготовке кадров с высшим образованием по укрупненной группе направлений подготовки и специальностей «Образование и педагогические науки», подготовленный Министерством науки и высшего образования Российской Федерации в 2022 году.

Задачи этапа *«Прогнозное моделирование кадрового обеспечения общего образования»* обеспечивают блоки 11–13.

11. Блок *«Прогноз кадрового обеспечения общего образования в регионе»*. С учетом кадровой потребности в приеме на работу педагогов на начало учебного года $KП^*(t+5)$, определяемой в соответствии с *Алгоритмом* прогнозирования кадровой потребности и учетом коэффициентов $K_{вту}$, $K_{кукс}$, $K_{экп}$ и $K_{эм}$ исходное уравнение для прогнозирования кадрового обеспечения в среднесрочной перспективе будет иметь вид:

$$KO(t+5) = KO_{впо, спо}(t+5) + KO_{оо}(t+5),$$

где $KO(t+5)$ – кадровое обеспечение региональной системы общего образования в среднесрочной перспективе; $KO_{впо, спо}(t+5)$ – обеспечение региональной системы общего образования выпускниками учреждений ВПО и СПО в среднесрочной перспективе; $KO_{оо}(t+5)$ – увеличение численности работающих педагогов системы общего образования региона в среднесрочной перспективе за счет действия механизмов кадровой подготовки и механизмов кадровой поддержки.

$$KO_{впо, спо}(t+5) = K_T OЧ(t+5),$$

где $OЧ(t+5)$ – общая численность работников педагогического профиля, выпущенных учреждениями ВПО и СПО региона в среднесрочной перспективе; K_T – коэффициент трудоустройства выпускников учреждений ВПО и СПО региона ($t+5$) года в системе общего образования региона в ($t+5$) году.

$$KO_{оо}(t+5) = K_{вту} K_{кукс} K_{экп} K_{эм} ЧК(t+5),$$

где $ЧК(t+5)$ – численность работающих педагогов в учебном году ($t+5$), $K_{вту}$ – коэффициент воздействия трендовых узлов; $K_{кукс}$ – коэффициент устойчивости кадрового состава; $K_{экп}$ – коэффициент эффективности кадровой подготовки;

$K_{эм}$ – коэффициент эффективности механизмов кадровой поддержки.

При построении алгоритмов прогнозного расчета кадрового обеспечения региональной системы общего образования использовались следующие математические методы и рекомендации: для решения задачи – определение общей численности работников педагогического профиля, выпущенных учреждениями ВПО и СПО региона в среднесрочной перспективе – движение численности студентов учреждений ВПО и СПО региона по годам и по курсам с учетом сохранности контингента описывалось системой балансовых уравнений с учетом дискретности времени [Васильева, 2011]; для решения задачи – определение количества вакансий, заполненных выпускниками учреждений ВПО и СПО региона в школах системы общего образования региона на начало учебного года в среднесрочной перспективе использовались данные подсистемы «Анализ трудоустройства граждан» Единой цифровой платформы в сфере занятости и трудовых отношений «Работа в России».

12. Блок *«Моделирование сценарных условий кадрового обеспечения общего образования»* ориентирован на построение и анализ разных сценариев развития региональной системы обеспечения педагогическими кадрами общего образования и сравнение прогнозных результатов с другими регионами России.

Для обсуждения различных вариантов прогнозных сценариев и проведения межрегионального сравнения в среднесрочной перспективе рассчитывается индекс кадрового обеспечения региональной системы общего образования $I_k(t+5)$.

$$I_k(t+5) = (УКС(t+3) \pm \Delta УКС(t+4)) \times (ЭРС(t+3) \pm \Delta ЭРС(t+4)) \times 100,$$

где $УКС(t+3)$ – устойчивость кадрового состава общего образования в среднесрочной перспективе; $\Delta УКС(t+4)$ – изменение устойчивости кадрового состава общего образования в период ($t+3$) – ($t+4$); $ЭРС(t+3)$ – эффективность региональной системы кадрового обеспечения общего образования в среднесрочной перспективе; $\Delta ЭРС(t+4)$ – изменение эффективности региональной системы кадрового обеспечения общего образования в период ($t+3$) – ($t+4$).

Устойчивость кадрового состава общего образования в период ($t+3$) и ($t+4$), а также изменение устойчивости кадрового состава общего образования в период ($t+3$) – ($t+4$) рассчитываются по формуле

$УКС(t) = Кукс(ЧК(t))$.

Эффективность региональной системы кадрового обеспечения общего образования рассчитывается по формуле

$ЭРС(t) = Кэм(КО(t))$.

13. Блок «Управленческие решения по развитию кадрового обеспечения» поддерживает работу по определению перспективных направлений обеспечения педагогическими работниками общеобразовательных организаций в регионе, а также разработку комплекса мер по оптимизации механизмов кадровой поддержки.

Заключение

Следует особо подчеркнуть тот факт, что в одной модели фактически невозможно отразить все признаки и особенности региональной системы кадрового обеспечения. Действительно, никакой единичный случай не может быть достаточно типичным, чтобы по нему проанализировать все существенные зависимости, характерные для всех региональных систем кадрового обеспечения. Поэтому те или иные принимаемые решения в одном регионе не всегда могут использоваться с таким же успехом в других условиях и ситуациях. Иными словами, найденные решения для отдельно взятой региональной системы кадрового обеспечения не являются готовым шаблоном и обязательными для всех остальных регионов. Отсюда следует, что в каждом конкретном случае для получения положительного результата потребуются нахождение и принятие именно тех решений, которые соответствуют региональным условиям кадровой потребности.

Библиографический список

1. Хаммер Майкл Быстрее, лучше, дешевле: Десять методов реинжиниринга бизнес-процессов / Майкл Хаммер, Лиза Хершман; пер. с англ. Москва : Альпина Паблишер, 2012. 356 с
2. Васильева З. А. Моделирование процессов определения кадровой потребности региона с учетом социально-экономических, демографических и инвестиционных изменений / З.А. Васильева, И.В. Филимоненко // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России : сборник докладов по материалам Восьмой Всероссийской научно-практической Интернет-конференции. Кн. I. Петрозаводск, 2011. с. 88–104.
3. Демографический энциклопедический словарь / под ред. Д.И. Валентя. Москва : Советская энциклопедия, 1985. 608 с.
4. Карминская Т. Д. Гибридная модель прогнозирования потребностей в квалифицированных кадрах

для социально-экономических систем регионального уровня управления / Т.Д. Карминская, В.И. Алексеев // Известия. Орел : ГТУ. 2009. № 2/52 (563), С. 3–11.

5. Кекконен А. Л. Методика формирования прогнозной потребности экономики в кадрах по группам занятий (профессий) в экономике / А.Л. Кекконен, В.А. Гуртов // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России : сборник докладов по материалам Седьмой Всероссийской научно-практической интернет-конференции [13–14 октября 2010 г.]. Кн. II. Петрозаводск : Издательство ПетрГУ, 2010. С 88–102.

6. Медков В. М. Демография. Москва : ИНФРА-М, 2007. 683 с.

7. Питухин Е. А. Математическое моделирование динамических процессов в системе «экономика – рынок труда – профессиональное образование» / Е.А. Питухин, В.А. Гуртов. Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006. 350 с.

8. Плинер Я. Г. Педагогическая экспертиза школы / Я.Г. Плинер, В.А. Бухвалов. Москва : Центр «Педагогический поиск», 2001. 160 с.

9. Репин В. В. Бизнес-процессы компании: построение, анализ, регламентация. Москва : Стандарты и качество, 2007. 512 с.

10. Семантические исследования в судебной лингвистической экспертизе : методическое пособие / А. М. Плотникова, В. О. Кузнецов, И. И. Саженин и [др.] ; под ред. профессора С.А. Смирновой. Москва : ФБУ РФЦСЭ при Минюсте России, 2018. 136 с.

11. Сниток В. Е. Прогнозирование. Модели, методы, алгоритмы : учебное пособие. Киев : Маклаут, 2008. 364 с.

12. Тельнов Ю. Ф. Функциональные и процессные модели бизнес-процессов / Ю.Ф. Тельнов, И.Г. Федоров // Экономика, статистика и информатика. 2012. №2. С.193–199.

13. Фролов Ю. В. Оценка плана приема студентов в вузы на педагогические специальности / Ю.В. Фролов, В.П. Офицеров, М.В. Офицеров // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России : сборник докладов по материалам Пятой Всероссийской научно-практической Интернет-конференции [22–23 октября 2008 г.]. Кн. II. Петрозаводск : Издательство ПетрГУ, 2008. С. 327–335.

14. Фролов Ю. В. Прогнозные оценки плана приема абитуриентов в педагогические вузы Москвы / Ю. В. Фролов, В. П. Офицеров, М. В. Офицеров, Е. В. Шабанов // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России : сборник докладов по материалам Восьмой Всероссийской научно-практической интернет-конференции [27–28 октября 2011 г.]. Кн. I. Петрозаводск : Издательство ПетрГУ, 2011. С. 300–307.

15. Харрингтон Дж. Совершенство управления процессами. Москва : Стандарты и качество, 2007. 189 с.

16. Черепанов В. С. Основы педагогической экс-

пертизы : учебное пособие. Ижевск : Издательство ИжГТУ, 2006. 122 с.

17. Численность учащихся и персонала образовательных учреждений Российской Федерации (Прогноз до 2020 года и оценка тенденций до 2030 года). Москва : Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2013, 164 с.

18. Чуркин К. А. К вопросу о потребности в педагогических кадрах / К. А. Чуркин, Л. М. Нуриева, С. Г. Киселев // Экономика образования, № 4, 2014. С. 11–21.

19. Alec Sharp and Patrick McDermott; «Workflow Modeling – Tools for Process Improvement and Application Development», Artech House, 2001. p.376.

20. Harmon P. The Scope and Evolution of Business Process Management, Handbook on Business Process Management 1, Introduction Systems, Editors vom Brocke J., Rosemann M., Springer-Verlag. Berlin Heidelberg. 2010

21. Whelpton P. K. Population of the United States, 1925 to 1975 // The American Journal of Sociology. 1928. V. 34. N 2. P. 253–270.

Reference list

1. Hammer Majkl Bystree, luchshe, deshevle: Devjat' metodov reinzhiniringa biznes-processov = Faster, better, cheaper: Nine business process reengineering methods / Majkl Hammer, Liza Hershman; per. s angl. Moskva : Al'pina Pablsher, 2012. 356 s

2. Vasil'eva Z. A. Modelirovanie processov opredelenija kadrovoj potrebnosti regiona s uchetom social'no-jekonomicheskikh, demograficheskikh i investicionnyh izmenenij = Modeling of the processes of determining the personnel needs of the region taking into account socio-economic, demographic and investment changes / Z.A. Vasil'eva, I.V. Filimonenko // Spros i predlozhenie na rynke truda i rynke obrazovatel'nyh uslug v regionah Rossii : sbornik dokladov po materialam Vos'moj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy Internet-konferencii. Kn. I. Petrozavodsk, 2011. c. 88–104.

3. Demograficheskij jenciklopedicheskij slovar' = Demographic encyclopedic dictionary / pod red. D.I. Valenteja. Moskva : Sovetskaja jenciklopedija, 1985. 608 s.

4. Karminskaja T. D. Gibridnaja model' prognozirovaniya potrebnostej v kvalificirovannyh kadrah dlja social'no-jekonomicheskikh sistem regional'nogo urovnja upravlenija = Hybrid model for predicting the needs of qualified personnel for socio-economic systems of the regional level of management / T.D. Karminskaja, V.I. Alekseev // Izvestija. Orel : GTU. 2009. № 2/52 (563), S. 3–11.

5. Kekkonen A. L. Metodika formirovaniya prognoznoj potrebnosti jekonomiki v kadrah po gruppam zanjatij (professij) v jekonomike = Methodology to form the forecast need of the economy in personnel by groups of occupations (professions) in the economy / A.L. Kekkonen, V.A. Gurtov // Spros i predlozhenie na rynke truda i rynke obrazovatel'nyh uslug v regionah Rossii : sbornik dokladov po materialam Sed'moj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy

internet-konferencii [13–14 oktjabrja 2010 g.]. Kn. II. Petrozavodsk : Izdatel'stvo PetrGU, 2010.

6. Medkov V. M. Demografija = Demography Moskva : INFRA-M, 2007. 683 s.

7. Pituhin E. A. Matematicheskoe modelirovanie dinamichestkich processov v sisteme «jekonomika – rynek truda – professional'noe obrazovanie» = Mathematical modeling of dynamic processes in the system «Economics – Labor Market – Vocational Education» / E.A. Pituhin, V.A. Gurtov. Sankt-Peterburg : Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2006. 350 s.

8. Pliner Ja. G. Pedagogicheskaja jekspertiza shkoly = Pedagogical expertise of the school / Ja.G. Pliner, V.A. Buhvalov. Moskva : Centr «Pedagogicheskij poisk», 2001. 160 s.

9. Repin V. V. Biznes-processy kompanii: postroenie, analiz, reglamentacija = Business processes of the company: construction, analysis, regulation Moskva : Standarty i kachestvo, 2007. 512 s.

10. Semanticheskie issledovanija v sudebnoj lingvisticheskoy jekspertize : metodicheskoe posobie = Semantic research in forensic linguistic expertise: a methodological manual / A. M. Plotnikova, V. O. Kuznecov, I. I. Sazhenin i [dr.] ; pod red. professora S.A. Smirnoj. Moskva : FBU RFCSJe pri Minjuste Rossii, 2018. 136 s.

11. Snitjuk V. E. Prognozirovanie. Modeli, metody, algoritmy = Forecasting. Models, methods, algorithms : uchebnoe posobie. Kiev : «Maklout», 2008. 364 s.

12. Tel'nov Ju. F. Funkcional'nye i processnye modeli biznes-processov = Functional and process business process models / Ju.F. Tel'nov, I.G. Fedorov // Jekonomika, statistika i informatika. 2012. №2. S.193–199.

13. Frolov Ju. V. Ocenka plana priema studentov v vuzy na pedagogicheskie special'nosti = Evaluation of the plan for admitting students to pedagogical specialties at universities / Ju.V. Frolov, V.P. Oficerov, M.V. Oficerov // Spros i predlozhenie na rynke truda i rynke obrazovatel'nyh uslug v regionah Rossii : sbornik dokladov po materialam Pjatoj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy Internet-konferencii (22–23 oktjabrja 2008 g.). Kn. II. Petrozavodsk : Izdatel'stvo PetrGU, 2008. S. 327–335.

14. Frolov Ju. V. Prognoznye ocenki plana priema abiturientov v pedagogicheskie vuzy Moskvy = Forecast estimates of the plan for admitting applicants to pedagogical universities in Moscow / Ju. V. Frolov, V. P. Oficerov, M. V. Oficerov, E. V. Shabanov // Spros i predlozhenie na rynke truda i rynke obrazovatel'nyh uslug v regionah Rossii : sbornik dokladov po materialam Vos'moj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy internet-konferencii (27–28 oktjabrja 2011 g.). Kn. I. Petrozavodsk : Izdatel'stvo PetrGU, 2011. S. 300–307.

15. Harrington Dzh. Sovershenstvo upravlenija processami = Process management improvement Moskva : Standarty i kachestvo, 2007. 189 s

16. Cherepanov V. S. Osnovy pedagogicheskoy jekspertizy = Fundamentals of pedagogical expertise: uchebnoe posobie. Izhevsk : Izdatel'stvo IzhGTU, 2006. 122 s.

17. Chislennost' uchashhihsja i personala obrazovatel'nyh uchrezhdenij Rossijskoj Federacii = Number of students and staff of educational institutions in the Russian Federation (Prognoz do 2020 goda i ocenka tendencij do 2030 goda). Moskva: Centr social'nogo prognozirovanija i marketinga, 2013, 164 S.

18. Churkin K. A. K voprosu o potrebnosti v pedagogicheskikh kadrah = To the question of the need for teaching staff K. A. Churkin, L. M. Nurieva, S. G. Kiselev // Jekonomika obrazovanija, № 4, 2014. S. 11–21.

19. Alec Sharp and Patrick McDermott; «Workflow Modeling – Tools for Process Improvement and Application Development», Artech House, 2001. 376 p.

20. Harmon P. The Scope and Evolution of Business Process Management, Handbook on Business Process Management 1, Introduction Systems, Editors vom Brocke J., Rosemann M., Springer-Verlag. Berlin Heidelberg. 2010

21. Whelpton P. K. Population of the United States, 1925 to 1975 // The American Journal of Sociology. 1928. V. 34. N 2. P. 253–270.

Статья поступила в редакцию 20.08.2023; одобрена после рецензирования 25.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 20.08.2023; approved after reviewing 25.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_20

EDN: XVHEMY

Современный взгляд на категорию «ценности»

Александр Михайлович Ходырев

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики, первый проректор, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, ул. Республиканская, д. 108/1

a.khodyrev@yspu.org, <https://orsid.org/0000-0002-9009-8296>

Аннотация. Автором статьи представлен семантический анализ понятия «ценность». На основе интегративного и аксиологического подходов определено авторское понимание ценности как положительного значимого образования в структуре индивидуального сознания субъекта деятельности, выполняющего регуляторную, целевую функцию деятельности, которая является надситуативным источником мотивации, имеет идеальный и объективный характер, определяющий отношение субъекта с миром. В процессе научного анализа автор выделяет еще одно понятие – «ценностные ориентации», которое в зарубежной науке является синонимом понятию «ценность», а в отечественной науке имеет свое содержание. Под ценностными ориентациями понимают осознанные представления субъекта о ценном для него и его жизнедеятельности (по Д. А. Леонтьеву). В работе также рассмотрены различные научные подходы к структуре и классификации ценностей. Большое внимание в этом вопросе уделяется исследованиям Н. В. Ключевой, Д. А. Леонтьева, С. С. Бубновой, Б. С. Алишева и других. Особый интерес вызывает иерархическая природа ценностей, которая рассматривается в трудах С. С. Бубновой, ей выделено три иерархических уровня ценностей – это ценности – идеалы, ценностные свойства личности и реальные ценностные ориентации. Данная иерархия позволяет говорить о динамической, многоуровневой структуре ценностей. Также это подтверждает идею многих ученых о различной значимости ценностей для личности – существовании декларируемых и «истинных», внутренне принимаемых, ценностей. Через введенные базовые понятия «ценности» и «ценностные ориентации» автор представляет новую категорию – «ценности педагогического образования», которая лежит в основе выделения ценностно-смысловых оснований содержания педагогического образования.

Ключевые слова: ценности; идеалы; семантический анализ; ценностные ориентации; личность; педагогическое образование; ценности педагогического образования.

Для цитирования: Ходырев А. М. Современный взгляд на категорию «ценности» // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 20–30. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_20. <https://elibrary.ru/XVHEMY>

Original article

A modern view of the category of «value»

Aleksandr M. Khodyrev

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of department of theory and history of pedagogy, first vice-rector, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Respublikanskaya st., 108/1

a.khodyrev@yspu.org, <https://orsid.org/0000-0002-9009-8296>

Abstract. The author of the article presents a semantic analysis of the concept of «value». On the basis of integrative and axiological approaches, is determined the author's understanding of value as a positive significant formation in the structure of individual consciousness of the activity of performing the regulatory, objective function of activity, which is a suprasituative source of motivation, has an ideal and objective character that determines the attitude of the subject to the world. In the process of scientific analysis, the author identifies another concept – «value orientations», which in foreign science is synonymous with the concept of «value», and in the domestic science has its content. Value orientations mean conscious ideas of the subject about the value for him and his life (according to D. A. Leontiev). The work also considers various scientific approaches to the structure and classification of values. Great attention in this matter is given to the research of N. V. Klyueva, D. A. Leontyev, S.S. Bubnova, B. S. Alishev and etc. Of particular interest is the hierarchical nature of values, which is considered in the works of S. S. Bubnova, she identified three

hierarchical levels of values – values- ideals, value properties of the person and real value orientations. This hierarchy allows us to talk about a dynamic, multi-level structure of values. This also confirms the idea of many scientists about the various significance of values for the individual – the existence of declared and «true», internally accepted, values. Through the introduced basic concepts of «values» and «value orientations», the author presents a new category – «values of pedagogical education», which is the basis for highlighting the value and semantic foundations of the content of pedagogical education.

Key words: values; ideals; semantic analysis; value orientations; personality; pedagogical education; values of pedagogical education

For citation: Khodyrev A. M. A modern view of the category of «value». *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 20–30. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_20. <https://elibrary.ru/XVHEMY>

Введение

Система ценностей, ценностных ориентаций и личностных смыслов является важнейшей составляющей внутреннего мира личности, опосредующей ее взаимодействие с внешним миром. Осмысленность жизни есть необходимое и достаточное условие развития зрелой, постоянно совершенствующейся личности, формирование которой и является основной целью современного образования. Очевидно, что без определения ценностно-смысловых оснований содержания педагогического образования данной цели достичь невозможно, поэтому разработка концептуальных основ развития ценностно-смысловых оснований содержания педагогического образования является необходимым и важным делом российской педагогической науки.

Рассмотрим ряд понятий, представляющих для нас в ходе научного анализа категории «ценности» особый интерес. Этот ряд составляют следующие понятия: ценности, жизненные ценности, личностные ценности, субъективные ценности, ценностные ориентации, личностные смыслы. Данные дефиниции в сфере гуманитарных наук осмысливаются по-разному, часто их значения рассматриваются как синонимические, что подтверждается ведущими учёными [Леонтьев, 1998; Яницкий, 2000].

Из упомянутых выше самым широким понятием является категория «ценность», поскольку может служить характеристикой как объекта, так и субъекта и обозначать как личностные, так и общественные ценности. Остальные указанные понятия характеризуют только субъект. Большинство ученых рассматривают «ценность» с двух сторон: относительно объекта и относительно субъекта, – как особое системное качество предметов и явлений. Ценность объекта заключается в сущности и свойствах объективно существующих материальных и духовных пред-

метов, событий, идей независимо от субъективных оценок человека. С позиции субъекта ценностью становится значимость предмета, события, идеи для индивида в виде переживания ценности или рационального постижения степени ценности, или в ходе принятия и освоения ценности (интериоризация, идентификация, интернализация).

Кроме психологического понимания, имеются более широкие представления о ценностях: ценности как выработанный социумом общественный идеал (конкретно-исторические и общечеловеческие ценности); объективированные ценности (произведения материальной и духовной культуры, особые человеческие поступки, например, – героизм); социальные ценности, становящиеся в ходе жизнедеятельности человека личностными [Леонтьев, 1999]. По мнению Леонтьева, указанные виды ценностей переходят одна в другую: «...общественные идеалы усваиваются личностью и в качестве «моделей должного» начинают побуждать ее к активности, в процессе которой происходит их предметное воплощение; предметно же воплощенные ценности, в свою очередь, становятся основой для формулирования общественных идеалов» [Леонтьев, 1998, с. 13].

Методы исследования

В ходе аналитического осмысления современных исследований проблемы ценностей нами выявлено более ста определений понятия «ценность» [Ценности ... , 2020]. Остановимся на самых, на наш взгляд, обоснованных из них, представленных с философско-социологических и психолого-педагогических позиций.

В отечественной науке проблема ценностей долгое время считалась философской. Именно философ В.П. Тугаринов в работе «О ценностях жизни и культуры» [Тугаринов, 1969] первым среди отечественных ученых дал определение ценности.

По мнению В. П. Тугаринова, ценности – это предметы, явления и их свойства, необходимые, полезные, приятные и пр. людям определенного общества или класса или отдельной личности как средства удовлетворения их потребностей и интересов. Для нашего исследования особенно значимым явилось, что философ подчеркнул двойственную природу ценностей: объект–субъектную и социальную. С одной стороны, ценность – это объект, значимость которому придает именно отношение субъекта, а с другой стороны, – это идеал, сформированный обществом.

Философско-социологическое понимание ценностей представлено в работе О.Г. Дробницкого «Мир оживших предметов» [Дробницкий, 1967]. Он стремится разрешить проблему человеческих ценностей, выявляя в их сущности положительную или отрицательную значимость объекта для людей и нормативную, предписательно-оценочную сторону объектов и явлений общественного сознания [Ясеницкий, 2000].

С позиций социологии А. Г. Здравомыслов представляет ценности как интересы в духовной сфере, обособившиеся в ходе разделения труда; их объектом являются моральные, нравственные и эстетические нормы [Здравомыслов, 1986]. На наш взгляд, подход к ценности как к интересу или потребности просто лишает понятие ценности особого содержания.

По мысли Л. Б. Эрштейна, ценности являют собой динамические запреты: чего-то не делать, чего-то не думать или чего-то не говорить [Эрштейн, 2008]. При таком понимании ценность выражается или в форме прямого запрета (описание того, что нельзя делать...), или в форме инверсионного запрета (описание того, что надо делать в том или ином случае). В результате подобного осмысления ценности «превращаются» в запреты разной силы: чем сильнее запрет – тем выше значимость конкретного феномена в жизни конкретного человека.

Приведенные выше точки зрения свидетельствуют об отсутствии определенности и единства в понимании сущности ценностей, что отражает сложность и многоликость этого феномена человеческой жизни, имеющего философскую, социологическую, психологическую, культурологическую, гносеологическую, лингвистическую, семиотическую природу.

В исследованиях аксиологической проблематики широко используется понятие «ценностные ориентации». В начале XX века на основе интеграции социально-философской концепции цен-

ностей и психологической концепции установок ценностные ориентации стали предметом эмпирического исследования американских ученых У. Томаса и Ф.Знаецкого [Кирилова, 2000].

Термин «ценностные ориентации» впервые ввел Т. Парсонс [Кирилова, 2000]. В дальнейшем в зарубежной психологии исследования ценностных ориентаций предпринимались У. Колбом, М. Розенбергом, К. Клакхоном, Ч. Моррисом и др. В современных зарубежных исследованиях понятия «ценности» и «ценностные ориентации» используются как синонимы. Зарубежной наукой представлены два направления изучения ценностей (ценностных ориентаций) [Кирилова, 2000].

Первое направление связано с созданием обобщенной теории строения и функционирования ценностных регуляторов поведения личности. Самый яркий представитель этого направления М. Рокич. Он считает ценности одним из видов убеждений, которые занимают центральное положение в индивидуальной системе убеждений, поэтому ценности – это руководящие принципы жизни. Они определяют поведение человека, помогают понять, достоин ли данный образ жизни того, чтобы ему соответствовать или к нему стремиться.

Концепция М. Рокича и созданная на ее основе методика изучения ценностных ориентаций получили широкое распространение в современных научных, в том числе и педагогических исследованиях. Она базируется на следующих положениях: количество ценностей невелико; одни и те же ценности имеют для разных индивидов разную степень значимости; ценности образуют систему; истоки человеческих ценностей лежат в культуре, социуме и самой личности человека; практически ценности влияют на все социальные феномены.

Ш. Шварц и У. Билски, которые в целом разделяют концепцию М. Рокича, вносят ряд дополнений: по их мнению, ценности определяют желательные конечные результаты жизни или поведения; они носят надситуативный характер и управляют выбором или оценкой поведения, отношений, событий [Яницкий, 2000]. И с их пониманием ценностей как желаемых целей личности и одновременно управляющих её жизнью принципов трудно не согласиться. А ценностные ориентации рассматривают как синоним дефиниции «субъективные ценности», которые представляют собой понятия или убеждения, имеющие отношение к желательным конечным состояниям или поведению и управляющие выбором

личности. [Тихомандрицкая, 1999]. Содержание ценностей определяется по конечной цели, в зависимости от которой выделяет ряд мотивационных, а значит, ценностных типов, лежащих в основе разработанного Ш. Шварцем опросника ценностей. Массовые кросс-культурные исследования подтвердили гипотезу ученого о мотивационных типах, находящихся в отношениях совместимости или противоречия. Ценности сохранения (безопасность, комфортность, традиции) противоположны ценностям изменения (стимулирование, саморегуляция). Ценности самоопределения (универсализм, благосклонность) противоположны ценностям самовозвышения (власть, достижение, гедонизм). В результате исследования Ш. Шварц и У. Билски поделили все ценности на две большие группы [Карандашев, 2004]:

1) ценности, выражающие интересы индивида, относятся к таким мотивационным блокам, как: власть, достижения, гедонизм, стимулирование, саморегуляция.

2) ценности, выражающие интересы группы, относятся к таким мотивационным блокам, как: благосклонность, традиции, конформность.

Второе направление исследований ценностных ориентаций (ценностей) в зарубежной социальной науке становится практико-ориентированным. Широкий круг социально-педагогических и социологических программ, нацеленных на изучение проблем молодежи и образования, включает в себя исследование ценностных предпочтений студентов: мотивы выбора специальности, видов занятий в свободное время [Prentice, 2004]. Современные зарубежные исследования ценностной сферы практически все имеют прикладной характер [Wilson, 2010]).

Исследования деятельности как целостного явления (Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) актуализировали проблему ценностей личности в отечественной психологии. Исходя из того, что на деятельность человека влияет не только объект, но и ценностное отношение к нему, российские учёные особую значимость придавали изучению внутреннего мира субъекта (потребностей, интересов, установок) и его влиянию на познание и деятельность личности, тем более, что в свою очередь сам процесс деятельности может влиять на иерархию смыслообразующих мотивов.

Н. В. Ключева выделяет в отечественной науке нормативно-ценностный, социально-психологический и ценностно-смысловой подхо-

ды к анализу ценностей. С точки зрения первого подхода, «ценности – это обобщенные представления людей о целях и нормах своего поведения, воплощающие исторический опыт, существующие в сознании человека ориентиры, с которыми индивид и социальная группа соотносит свои действия. На основе этих ориентиров складываются конкретные типы поведения». Социально-психологический подход рассматривает общие ценности (идеальные представления о хорошем, желательном, должном) как результат обобщения опыта совместной жизнедеятельности всех членов группы. В трудах современных отечественных психологов Д. А. Леонтьева, Б. С. Братуся, Б. В. Ничипоровой, Ф.Е. Василюка и др. ценностно-смысловой подход к анализу ценностей жизни и деятельности индивида прежде всего означает исследование его способности руководствоваться в своем поведении высшими ценностями социальной жизни, следовать идеалам истины, добра, красоты (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев) [Ключева, 1999].

Некоторые авторы, определяя ценности, акцентируют критерии значимости, а не должного [Бубнова, 1994, Бубнова, 1999, Бубнова, 2006, Яницкий, 2000. и др.). Например, по мнению С. С. Бубновой, ценности – это значимые для личности объекты и явления окружающей действительности, определяющие ее направленность и мотивацию и являющиеся системообразующим фактором личности.

Российские ученые обычно различают понятия «ценностные ориентации» и «ценность», что особенно чётко прослеживается в работе Д.А. Леонтьева [Леонтьев, 1998]. Он убежден, что ценностные ориентации – это осознанные представления субъекта о ценном для него и его жизнедеятельности. Они служат идеологически, политическими, моральными, эстетическими и другими основаниями как для определения значимости объектов и оценивания субъектом окружающего мира, так и для ориентации в нем. По мнению В.Г. Алексеевой, ценностные ориентации предполагают свободный выбор включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности и являются основными формами функционирования ценностей [Алексеева, 1984]. Н. В. Журавлёва пишет, что ценностные ориентации есть «относительно устойчивая, социально обусловленная направленность личности на те или иные цели, имеющие для нее смысло-жизненное значение, и на определенные способы их достижения, выража-

ющиеся в виде каких-либо личностных качеств, образцов (способов) поведения и являющиеся относительно независимыми от социальных ситуаций» [Журавлева, 2006, с. 35]. К этому необходимо добавить, что ценностные ориентации есть компонент мировоззрения не только личности, но и идентификационной группы, который выражает её предпочтения в отношении обобщенных человеческих ценностей [Большой психологический словарь, 2004].

Все вышеперечисленные феномены обозначаются общим для гуманитарных наук понятием «индивидуальные ценности». Таким образом, в настоящее время в науке, в том числе и педагогической, существует неоднозначное понимание терминов, описывающих ценностную сферу личности: продолжается их дифференциация.

Д. А. Леонтьев выделяет три варианта понимания психологической природы индивидуальных ценностей. К первому варианту относится трактовка ценности в одном ряду с такими понятиями, как мнение, представление или убеждение, причём ценность не обладает самостоятельной побудительной силой [Леонтьев, 1999]. Среди авторов, работающих в рамках данного направления, В. Брожек, А. А. Ручка, М. Рокич.

Второй подход рассматривает ценностные ориентации как аналог социальных установок (В. А. Ядов, Ч. Моррис): индивидуальные ценности выполняют функции направления и структурирования как мышления, так и деятельности личности. Под термином «установка» понимается чаще всего «динамическое состояние готовности к определенной форме реагирования» (по А. Г. Асмолову) [Битуева, 2000], а механизм действия ценностных ориентаций на поведение личности является не причинно-следственным, а опосредованным их содержанием.

По мнению Д. А. Леонтьева, наибольшей научной обоснованностью обладает третий подход к пониманию психолого-педагогической природы индивидуальных ценностей, ставящий понятие ценности в один ряд с понятиями потребности и мотива и подчеркивающий побудительную силу ценностей. Данную точку зрения поддерживают Ф. Е. Василюк, Г. Г. Дилигенский, Б. И. Додонов, А. Маслоу. Личные ценности и потребности по своим функциям тождественны, являясь надситуативными источниками мотивации, но между ними существуют определенные различия. Д. А. Леонтьев [Леонтьев, 1999] убедительно доказывает следующее: потребности есть форма непосредственного акту-

ального взаимодействия субъекта с миром, побуждающая к деятельности в целях их удовлетворения; личностные же ценности есть отношения субъекта с миром, опосредованные опытом социальной идентичной группы, они не зависят от ситуации, не насыщаемы и задают общее направление жизнедеятельности субъекта.

А. И. Донцов определяет ценностные ориентации как «смысловые установки субъекта, осознанные им в процессе социализации (вхождения в общество) и сформулированные обществом, средствами массовой информации и т.д. в терминах, позволяющих индивидуальному сознанию сделать общественную духовную ценность своим достоянием посредством уже принятых в обществе и зафиксированных в языке значений» [Битуева, 2000]. В своем определении ученый акцентирует внимание на особом влиянии ценностных ориентаций на поведение личности; которое понимается как основанный на личностных смыслах выбор субъектом того или иного варианта поведения.

Таким образом, ценность может играть роль мотива, то есть смыслообразовывать, побуждать и направлять реальное поведение, но это разные понятия. Мотив является конкретным поводом для того или иного действия, он более ситуативен и индивидуален, чем ценность. Ценности же приобщают личность к явлениям, значимым не только для неё, но и для общества или группы, они регулируют поведение на более высоком уровне. Ценности – это глобальные побудительные факторы, поскольку основываются на мировоззрении. Именно ценность определяет иерархию мотивов [Кирилова, 2000; Леонтьев, 1996].

Результаты исследования

Итак, под ценностью мы понимаем положительное значимое образование в структуре индивидуального сознания субъекта деятельности, выполняющее регуляторную, целевую функцию деятельности, ценность является надситуативным источником мотивации, имеет идеальный и объективный характер, определяющий отношение субъекта с миром.

Отечественная наука рассматривала ценности и ценностные ориентации с разных позиций, связанных с различными личностными образованиями и аспектами жизнедеятельности человека. Но, вместе с тем, все научные школы при осмыслении сущности ценностей выделяют такие их особенности как структура, уровни развития и виды.

Так, в связи с учетом содержательного и динамического компонентов направленности личности (по С. Л. Рубинштейну) в концепции В. А. Ядова ценностные ориентации представлены как высшая диспозиция, они определяют высшие социальные потребности и отношение человека к жизненным целям и средствам их удовлетворения. Высшие диспозиции стабильны и активно воздействуют на диспозиции нижележащих уровней. Различие в уровнях диспозиций (по В. А. Ядову) связано как со степенью осознанности, так и с долей биологического и социального в их содержании. Суть диспозиции проявляется в целях, поставленных личностью [Яницкий, 2000].

Важно подчеркнуть, что В. А. Ядов справедливо разделяет характер исследований ценностных ориентаций в социальной и в общей психологии. В социальной психологии – это «сфера исследования социализации индивида, его адаптации к групповым нормам и требованиям, а в общей психологии – изучение высших мотивационных структур жизнедеятельности» [Ядов, 1979, с. 122]. Безусловно, в нашем педагогическом исследовании мы опираемся на представления именно социальной психологии о тесной связи ценностных ориентаций личности с проблемой её социализации и адаптации.

На основе теории установки Д. Н. Узнадзе Ш. А. Надирашвили выдвинул идею о трех качественных уровнях регуляции психической активности человека, где высшим уровнем определил волевую активность личности, регулирующую только ценностными её ориентациями [Алексеева, 1984].

О. А. Тихомандрицкая и Е. М. Дубовская представляют ценности как мотивационные и одновременно когнитивные образования. С одной стороны, ценности посредством ценностных ориентаций подобно мотивам активизируют и регулируют социальное поведение людей, направляют процессы целеполагания и выбора, определяют характер отношений личности с окружающей действительностью [Тихомандрицкая, 1999]. «Они определяют направленность воли, внимания, интеллекта» (цит. по: Яницкий, 2000, с. 32)]. Когнитивная сторона ценностей проявляется в том, что для индивида они являются как бы критериями оценки действительности и самооценки, поскольку восприятие человеком окружающего преломляется через иерархию его ценностей, – таким образом, выступает когнитивная грань ценностей. И когнитивная, и мотивационная

сферы объединяются в единую смысловую сферу, что позволяет говорить о целостности личности. Становится очевидным, что ценности есть основа познания и конструирования образа мира личностью [Тихомандрицкая, 1999].

Ценностные ориентации как систему, обладающую сложной структурой, исследовала С. С. Бубнова. Она пишет: «...ценностные ориентации, как и любую психологическую систему, можно представить как многомерное динамическое пространство, каждое измерение которого соответствует определенному виду общественных отношений и имеет у каждой личности различные веса» [Бубнова, 1999, с. 38]. Эта система подвижна и противоречива, она отражает как смену мимолетных жизненных ситуаций, так и существенные изменения взаимоотношений личности с миром.

Результаты исследований С. С. Бубновой подтвердили многоуровневый (иерархичный) и нелинейный (многомерный) характер системы ценностных ориентаций личности. На основе теоретического осмысления классификаций ценностей в разных науках С. С. Бубнова [Бубнова, 1994; Бубнова, 1999.] обозначила три иерархических уровня ценностных ориентаций:

1. Обобщенные, абстрактные ценности: духовные, социальные, материальные – это «ценности–идеалы».

2. Ценности, закрепляющиеся в жизнедеятельности и проявляющиеся как свойства личности – это ценностные свойства личности.

3. Наиболее характерные способы поведения личности – это реальные ценностные ориентации, проявляющиеся в поведении.

Большинство исследователей разделяют точку зрения С. С. Бубновой об иерархичности системы ценностных ориентаций в сознании личности. Но анализ Д. А. Леонтьева результатов ранжирования ценностей – целей (терминальных ценностей) и ценностей – средств (инструментальных ценностей) из методики М. Рокича, а также бытийных ценностей, выделенных А. Маслоу, показал, что бытийные ценности не поддаются ранжированию, иерархизации [Маслоу, 1997]. Размышляя о полученном результате, Д. А. Леонтьев подчеркивает, что невозможность ранжирования ряда ценностных ориентаций создает условия для истинного выбора: «На уровне духовности поведение определяется высшими ценностями, но не одной или несколькими, а полем ценностей, оставляющим мне возможности выбора. Поскольку они не

иерархичны по отношению друг к другу, мое поведение оказывается не predetermined, а свободным, альтернативным: все ценности одинаково значимы, а выбор остается за мной» [Леонтьев, 2005, с. 20].

В системе ценностей есть как базовые устойчивые ценности, так и изменяющиеся ценности. Неудовлетворенная потребность с течением времени обостряет для данной личности значимость ценности, которая может эту потребность удовлетворить. Именно с этим связана многомерность системы ценностных ориентаций, состоящая в том, что «критерий их иерархии – личностная значимость – включает в себя различные содержательные аспекты, обусловленные влиянием разных типов и форм социальных отношений» [Бубнова, 1999, с. 39].

Как отечественные, так и зарубежные ученые, рассматривающие проблему ценностей, сегодня достаточно часто актуализируют вопрос о существовании декларируемых и «истинных», внутренне принимаемых ценностей (Б. С. Братусь, Ш. Шварц, С. С. Бубнова, Д. А. Леонтьев, Л. Б. Эрштейн, К. Роджерс). Так, Ш. Шварц выделил ценности на уровне убеждений (нормативные идеалы) и ценности на уровне поведения (поведенческие ценности) [Карандашев, 2004]. Э. Фромм, признавая это, разделил ценности на официально признанные, осознанные, («вечные»: религиозные и гуманистические – вера, добродетель, любовь, милосердие, надежда и т.п.) и бессознательные, являющиеся конкретными мотивами человеческого поведения (ценности, порожденные социальной системой, – собственность, потребление, общественное положение, развлечения, карьера, сильные ощущения и др.) [Третьякова, 2009].

Б. С. Братусь, Ш. Шварц, Д. А. Леонтьев называют таким критерием особенности регуляции ими реальной жизнедеятельности субъекта. Д. А. Леонтьев считает, что ценность из категории декларируемой переходит в категорию «реальных», если включена в воображаемый образ идеального человека. Существует мнение, что декларируемыми являются «ценности самых низких порядков, от которых человек может отказаться в любой момент времени» [Эрштейн, 2008, с. 25], но тогда вопрос о разделении реальных и декларируемых ценностей сужается и сводится к их месту в иерархии. Мы не разделяем мнение Эрштейна, поскольку декларируемыми могут оказаться не только малозначимые ценности, но и те, значимость которых высока. Кроме

того, легкий отказ от ценности заставляет задуматься о правомерности отнесения её к ценностным ориентациям данной личности. Вопрос о действующих и декларируемых ценностных ориентациях имеет большую значимость как для психологической, так и для педагогической практики: только внутренне принимаемые ценности являются психической и педагогической реальностью, воздействие педагога на которую приводит к действительным изменениям в мировоззрении и жизни развивающейся личности. Д. А. Леонтьев объясняет расхождение декларируемых и проявляющихся в поведении ценностных ориентаций следующим образом: «Во-первых, недостаточно устоявшаяся и плохо структурированная система личностных ценностей и/или недостаточно развитая рефлексия не позволяют человеку адекватно определить реальную роль и значимость тех или иных ценностей в его жизни. Во-вторых, значимость тех или иных ценностей может субъективно преувеличиваться или преуменьшаться под действием механизмов стабилизации самооценки и психологической защиты. В-третьих, причиной расхождения может выступать наличие в сознании любого человека самого разного рода ценностных представлений» [Леонтьев, 1998, с. 15].

Одним из наиболее принятых оснований является деление ценностей на материальные и идеальные (духовные). В. Ф. Сержантов описывает эти две группы ценностей следующим образом. Материальные ценности – это «орудия и средства труда, вещи непосредственного потребления». Духовные ценности – «политические, правовые, моральные, эстетические, философские и религиозные идеи» [цит. по: Яницкий, 2000, с. 36].

Достаточно традиционным является различение ценностей–целей и ценностей–средств. На этой основе М. Рокич выделяет ценности терминальные и инструментальные. Терминальные ценности – это убеждения личности, что какие-то цели её существования стоят того, чтобы их достичь; инструментальные ценности – это убеждения в том, что какой-то образ действий или средство с любой точки зрения является предпочтительным для достижения цели [Леонтьев, 1992].

Опираясь на методику М. Рокича, В. Н. Куницына, З. П. Раушенбах считают оптимальным выделение трёх групп ценностей: 1) ценности, способствующие общему развитию личности; 2) ценности, способствующие самоутверждению

личности; 3) ценности, отражающие специфические свойства в конкретной профессиональной деятельности [Кирилова, 2000].

У. Билски и Ш. Шварц создали оригинальную классификацию типов мотивации, где каждому из них соответствует определенная мотивационная цель и свои ценности [Тихомандрицкая, 1999]:

У Виктора Франкла тоже указываются три группы ценностей. Первая группа – ценности творчества, которые естественны и значимы, но не необходимы. Они достигаются большим трудом, смысл которого в том, что человек привносит себя в работу как личность, с полной отдачей. Вторая группа – ценности – переживания (например, любовь). Однако наиболее значимыми В. Франкл считает ценности – отношения, которые заключаются в отношении человека к факторам, ограничивающим его жизнь: осмысленное отношение к боли, вине и смерти [Франкл, 1990].

Многие исследователи поддерживают точку зрения А. Маслоу, который считает, что есть ценности бытия, также называемые бытийные (Б–ценности), и есть дефицитарные, или дефицентные, «регрессионные» ценности (Д–ценности). Б–ценности, по мнению А. Маслоу, являются собой «предельные ценности, которые являются подлинными и не могут быть сведены к чему-то более высокому» [Маслоу, 1997, с. 110], они типичны для самоактуализирующихся людей. Ученый обосновал 14 Б–ценностей [Маслоу, 1982]: среди них – истинность, красота, жизненность, целостность, простота и др., – а Д–ценности представлял как низшие ценности, ориентированные на удовлетворение какой-либо фрустрированной потребности.

Д. А. Леонтьев сгруппировал ценности, очень широко представленные в методике М. Рокича, сжал их в блоки [Леонтьев, 1992]. 1 блок: Конкретные жизненные ценности и абстрактные ценности. 2 блок. Ценности профессиональной самореализации и ценности межличностных отношений. 3 блок. Активные ценности и пассивные ценности.

Анализ литературы позволил определить основные подходы не только к классификации, но и к пониманию ценностей [Алишев, 2011]:

1. «Этико-культурологический» подход, где ценность вообще и отдельные ценности в частности понимаются как идеальные абсолюты, высшие должноствоания, происхождение которых неизвестно, а связи с реальностью, психикой и сознанием необъяснимы. В таком понимании

они фактически не поддаются научному психологическому исследованию.

2. «Социологический» подход, где ценность отождествляется со значением, а последнее часто сводится к узко понимаемой полезности разнообразных объектов.

3. «Психологический» подход, где «сливаются воедино»: а) понимание ценности как феномена психической жизни (А. Маслоу, В. Франкл, М. Рокич); б) принятие «этико-культурологического» подхода (М. И. Бобневой, отчасти Ф. Е. Василюка) и в) «социологическое» понимание. В рамках этой трактовки между субъектом и ценностью–объектом появляется связующее звено – понятие «ценностная ориентация», которое становится обозначением интенции. Ценность как объект предметом изучения в психологии не является, поэтому наряду с термином «ценность» используются другие понятия (чаще всего – понятие «смысл»), которые «выглядят» более психологизированными: «смысложизненные ориентации личности», «мотивационно-смысловая» и «смысловая сфера личности» (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, Б. А. Сосновский и др.).

Попытка эмпирического исследования декларируемых и проявляющихся в поведении ценностей осуществлена в работах С. С. Бубновой и А. Н. Сытина, Е. Е. Насиновской, Л. З. Сафиуллиной. На наш взгляд, результаты исследования С. С. Бубновой представляют интерес, так как они достаточно верифицированы, именно поэтому мы взяли её методику для апробации авторской методики исследования ценностно-смысловых оснований содержания педагогического образования.

Таким образом, проведенный аналитический обзор исследований ценностей позволяет сделать следующие выводы. Сегодня в области гуманитарных наук накоплен большой объём знаний о ценностной сфере личности и актуализируется проблема создания целостной теории ценностей.

При этом данные рядом авторов определения понятия «ценность» и предложенные классификации ценностей разнообразны и неоднозначны. Большинство ученых связывает природу личностных ценностей с направленностью личности как выражение её сущности. Другие считают, что ценности выстроены в иерархическую систему, хотя исследования показали: принцип иерархичности действует не для всех типов ценностей. До сих пор дискутируемым остается вопрос о соотношении декларируемых и действи-

тельных ценностей личности, об основаниях, необходимых и достаточных для описания видов ценностей.

Результаты проведенного анализа научных трудов подтвердили, что на сегодняшний день в философии, психологии, педагогике и социологии наличествует достаточное количество классификаций человеческих ценностей, как личностных, так и общественных.

Систему ценностных представлений задает культура, но, на наш взгляд, сразу встает вопрос о роли системы образования в этом процессе: именно она на всем протяжении становления личности регулирует индивидуальное и социальное поведение человека, служит и базой, и средством для постановки и осуществления познавательных, практических и личностных задач. Тем более, процесс присвоения известных другим знаний – очень сложный процесс. Успешность процесса зависит прежде всего от отношения человека к системе ценностей современного окружающего его общества. А формирование этого отношения не первейшая ли задача системы образования?

На основе выявленного множественного семантического ряда понятия «ценностно-смысловые основания содержания российского педагогического образования» и осмысления разнообразных теорий общественных и личностных ценностей с философских, психологических, педагогических и социологических позиций нами было сформулировано определение категории «ценности педагогического образования» как положительных значимых образований в структуре индивидуального сознания субъектов деятельности – педагогов, обучающихся, выполняющих регуляторную, целевую функцию деятельности, имеющих идеальный и объективный характер – на уровне государства, общества и образовательного процесса и определяющих отношение к миру через педагогическое образование.

Очевидно, что особую значимость в формировании того или иного отношения личности к общественным ценностям имеет система образования, а следовательно, в этом процессе крайне важна позиция педагога. Вот почему в своем исследовании мы обратились к рассмотрению понятия «ценности» и «ценности педагогического образования». Это позволит выявить роль системы педагогического образования в развитии ценностно-смысловой сферы будущих педагогов и в определении значимости ценностно-

смысловых оснований содержания педагогического образования.

Библиографический список

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. 1984. № 5. С. 63–70.
2. Алишев Б. С. К вопросу о психологической сущности ценностей // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2011. Т. 4, вып. 1. С. 3–14.
3. Битуева А. В. Особенности структурного строения ценностных ориентаций // Credo New. 2000. № 3. URL: <http://credonew.ru/content/vdew/184/52> (дата обращения: 28.09.2017).
4. Большой психологический словарь / сост., общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Санкт-Петербург : Олма-пресс, 2004. 672 с.
5. Бубнова С. С. Методика диагностики индивидуальной структуры системы ценностных ориентаций личности // Методы психологической диагностики. Вып. 2 / под ред. А. Н. Воронина. Москва : Издательство Института психологии РАН, 1994. С. 144–157.
6. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. 1999. № 5. С. 38–44.
7. Бубнова С. С. Ценностные ориентации молодежи различных регионов России: принципы, методы, результаты исследования / С. С. Бубнова, А. Н. Сытин // Научные материалы международного форума и школы молодых ученых ИП РАН. 2006. URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunar/nauchnye_m/razdel_3_a/bubnova_ss.html (дата обращения: 28.09.2017).
8. Дробницкий О. Г. Мир оживших предметов: Проблема ценности и марксистская философия. Москва : Политиздат, 1967. 351 с.
9. Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений // Психологический журнал. 2006. № 1. С. 35–44.
10. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. Москва : Политиздат, 1986. 223 с.
11. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 72 с.
12. Кирилова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 29–37.
13. Ключева Н. В. Ценностно-рефлексивный подход к психологическому обеспечению деятельности педагога // Психолого-педагогическая культура: проблемы, поиски, решения : сборник. Ярославль : Ярославский государственный университет, 1999. С. 8–16.

14. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. Гуманитарные проблемы современной психологии. Таганрог : 2005. № 7 (51) С. 16–21.

15. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. Москва : Смысл, 1992. 17 с.

16. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 1996. № 4. С. 35–44.

17. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Москва : Смысл, 1999. 486 с.

18. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 13–25.

19. Маслоу А. Психология бытия. Москва : Рефл-бук ; Киев : Баклер, 1997. 304 с.

20. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. Москва : Издательство Московского университета, 1982. С. 108–118.

21. Тихомандрицкая О. А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы / О. А. Тихомандрицкая, Е. М. Дубовская // Мир психологии. 1999. № 3. С. 80–90.

22. Третьякова Г. А. О психологической сущности ценностных ориентаций личности // Философия образования. 2009. № 2. С. 169–176.

23. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1969, 156 с.

24. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме. Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1968. 124 с.

25. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.

26. Ценности педагогического образования: история и современное состояние / под науч. ред. А. М. Ходырева. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 190 с.

27. Эрштейн Л. Б. Запретная теория ценностей: психологические и социологические следствия представления ценностей как динамических запретов. Санкт-Петербург, 2008. 122 с.

28. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Ленинград: Наука, 1979. 142 с.

29. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово : Кузбасвуиздат, 2000. 204 с.

30. Ясеницкий И. А. Генезис формирования отечественной социально-философской концепции ценностей // Вестник Самарского государственного университета. 2000. № 5. С. 23–30.

31. Prentice D.A. Values and evaluations // *Perspectivism in social psychology: the yin and yang of scientific progress* / edited by J.T. Jost, M.R. Banaji, D.A. Prentice. Washington, DC : APA, 2004. P. 69–80.

32. Wilson K. G. The valued living questionnaire: defining and measuring valued action within a behavioral framework / K.G. Wilson, E.K. Sandoz, J. Kitchens // *The Psychological Record*. 2010. Vol. 60, № 2. P. 249–272.

Reference list

1. Alekseeva V. G. Cennostnye orientacii kak faktor zhiznedejatel'nosti i razvitija lichnosti = Value orientations as a factor in life and personality development // *Psihologicheskij zhurnal*. 1984. № 5. S. 63–70.

2. Alishev B. S. K voprosu o psihologicheskoy sushhnosti cennostej = On the issue of psychological consequences // *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija*. 2011. T. 4, vyp. 1. S. 3–14.

3. Bitueva A. V. Osobennosti strukturnogo stroenija cennostnyh orientacij = Structural features of value orientations // *Credo New*. 2000. № 3. URL: <http://credonew.ru/content/vdew/184/52> (data obrashhenija: 28.09.2017).

4. Bol'shoj psihologicheskij slovar' = Great Psychological Dictionary / sost., obshh. red. B. G. Meshherjakova, V. P. Zinchenko. Sankt-Peterburg : Olma-press, 2004. 672 s.

5. Bubnova S. S. Metodika diagnostiki individual'noj struktury sistemy cennostnyh orientacij lichnosti = Methodology for diagnosing the individual structure of the system of value orientation of the individual // *Metody psihologicheskoy diagnostiki*. Vyp. 2 / pod red. A.N. Voronina. Moskva : Izdatel'stvo Instituta psihologii RAN, 1994. S. 144–157.

6. Bubnova S. S. Cennostnye orientacii lichnosti kak mnogomernaja nelinejnaja sistema = Personality value orientations as a multivariate nonlinear system // *Psihologicheskij zhurnal*. 1999. № 5. S. 38–44.

7. Bubnova S. S. Cennostnye orientacii molodezhi razlichnyh regionov Rossii: principy, metody, rezul'taty issledovanija = Value orientations of young people of different regions in Russia: principles, methods, research results / S. S. Bubnova, A. N. Sytin // *Nauchnye materialy mezhdunarodnogo foruma i shkoly molodyh uchenyh IP RAN*. 2006. URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_3_a/bubnova_ss.html (data obrashhenija: 28.09.2017).

8. Drobnickij O. G. Mir ozhivshih predmetov: Problema cennosti i marksistskaja filosofija = The world of revived objects: The problem of value and Marxist philosophy. Moskva : Politizdat, 1967. 351 s.

9. Zhuravleva N.A. Dinamika cennostnyh orientacij molodezhi v uslovijah social'no-jekonomicheskikh izmenenij = Dynamics of value orientation of young people in the context of socio-economic changes // *Psihologicheskij zhurnal*. 2006. № 1. S. 35–44.

10. Zdravomyslov A. G. Potrebnosti. Interesy. Cennosti = Needs. Interests. Values Moskva : Politizdat, 1986. 223 s.

11. Karandashev V.N. Metodika Shvarca dlja izuchenija cennostej lichnosti: koncepcija i metodicheskoe rukovodstvo = Schwartz's methodology for studying personality values: concept and methodological guidance. Sankt-Peterburg : Rech', 2004. 72 s.
12. Kirilova N. A. Cennostnye orientacii v strukture integral'noj individual'nosti starshih shkol'nikov = Value orientations in the structure of integral individuality senior school-children // Voprosy psihologii. 2000. № 4. S. 29–37.
13. Kljueva N. V. Cennostno-refleksivnyj podhod k psihologicheskomu obespecheniju dejatel'nosti pedagoga = Value-reflexive approach to psychological support of teacher's activity // Psihologo-pedagogicheskaja kul'tura: problemy, poiski, reshenija : sbornik. Jaroslavl': Jaroslavskij gosudarstvennyj universitet, 1999. S. 8–16.
14. Leont'ev D. A. Duhovnost', samoreguljacija i cennosti = Spirituality, self-regulation and values // Izvestija Taganrogsckogo gosudarstvennogo radiotekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnye problemy sovremennoj psihologii. Taganrog : 2005. № 7 (51) S. 16–21.
15. Leont'ev D. A. Metodika izuchenija cennostnyh orientacij = Methodology for studying value orientations. Moskva : Smysl, 1992. 17 s.
16. Leont'ev D. A. Ot social'nyh cennostej k lichnostnym: sociogenez i fenomenologija cennostnoj reguljacji dejatel'nosti = From social values to personal values: sociogenesis and phenomenology of value regulation of activities // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14, Psihologija. 1996. № 4. S. 35–44.
17. Leont'ev D. A. Psihologija smysla = Psychology of meaning Moskva : Smysl, 1999. 486 s.
18. Leont'ev D. A. Cennostnye predstavlenija v individual'nom i gruppovom soznanii: vidy, determinanty i izmenenija vo vremeni = Individual and group consciousness value representations: species, determinants, and time changes // Psihologicheskoe obozrenie. 1998. № 1. S. 13–25.
19. Maslou A. Psihologija bytija = Psychology of Being Moskva : Refl-buk ; Kiev : Bakler, 1997. 304 s.
20. Maslou A. Samoaktualizacija = Self-updating // Psihologija lichnosti: teksty / pod red. Ju.B. Gippenrejter, A. A. Puzyreja. Moskva : Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1982. S. 108–118.
21. Tihomandrickaja O. A. Osobennosti social'no-psihologicheskogo izuchenija cennostej kak jelementov kognitivnoj i motivacionno-potrebnostnoj sfery = Features of socio-psychological study of values as elements of the cognitive and motivational-need sphere/ O. A. Tihomandrickaja, E. M. Dubovskaja // Mir psihologii. 1999. № 3. S. 80–90.
22. Tret'jakova G.A. O psihologicheskoi sushhnosti cennostnyh orientacij lichnosti = On the psychological nature of personality value orientations // Filosofija obrazovanija. 2009. № 2. S. 169–176.
23. Tugarinov V. P. O cennostjah zhizni i kul'tury = On values of life and culture Leningrad : Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1969, 156 s.
24. Tugarinov V.P. Teorija cennostej v marksizme = Value theory in Marxism Leningrad : Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1968. 124 s.
25. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla = Man in search of meaning: sbornik / V. Frankl; obshh. red. L.Ja. Gozmana i D.A. Leont'eva. Moskva : Progress, 1990. 368 s.
26. Cennosti pedagogicheskogo obrazovanija: istorija i sovremennoe sostojanie = Values of teacher education: history and current state /pod nauch. red. A.M. Hodyreva. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. 190 s.
27. Jershtejn L. B. Zapretnaja teorija cennostej: psihologicheskie i sociologicheskie sledstvija predstavlenija cennostej kak dinamicheskikh zapretov = Forbidden value theory: psychological and sociological consequences of presenting values as dynamic prohibitions Sankt-Peterburg, 2008. 122 s.
28. Janickij M. S. Cennostnye orientacii lichnosti kak dinamicheskaja sistema = Personality value orientations as a dynamic system Kemerovo : Kuzbassvuzizdat, 2000. 204 s.
29. Jasenickij I. A. Genezis formirovanija otechestvennoj social'no-filosofskoj koncepcii cennostej = Genesis of formation of the domestic socio-philosophical concept of values // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. 2000. № 5. S. 23–30.
30. Prentice D. A. Values and evaluations // Perspective in social psychology: the yin and yang of scientific progress / edited by J.T. Jost, M.R. Banaji, D.A. Prentice. Washington, DC : APA, 2004. P. 69–80.
31. Wilson K. G. The valued living questionnaire: defining and measuring valued action within a behavioral framework / K.G. Wilson, E.K. Sandoz, J. Kitchens // The Psychological Record. 2010. Vol. 60, № 2. P. 249–272.

Статья поступила в редакцию 21.08.2023; одобрена после рецензирования 28.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 21.08.2023; approved after reviewing 28.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Научная статья
УДК 37
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_31
EDN: YMXDRQ

Педагогический потенциал системы профтехобразования как основа конкурентоспособного государства

Татьяна Владимировна Романенко

Аспирант кафедры педагогики и психологии, Смоленский государственный университет. 214000, г. Смоленск, ул. Пржевальского, д. 4
romanenochka1512@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1967-4828>

Аннотация. В настоящее время в развитии российского общества наблюдается активная динамика потребности современного производства в квалифицированных конкурентоспособных специалистах, что определяет опережающее развитие системы среднего профессионального образования. Только максимальное использование педагогического потенциала этой системы для качественной подготовки специалистов обеспечит своевременное и корректное выполнение социальных установок государственного значения.

Автором статьи раскрывается сущность понятия «потенциал», определяется его структура, в результате чего формируется собственное понимание педагогического потенциала системы профтехобразования. Анализируется понятие термина «социальный институт» и его педагогический потенциал как средство реализации одной из основных функций государства – воспитание молодежи. В рамках базового перечня социальных институтов (государство, семья, образование) определяется и система среднего профессионального образования как один из действенных институтов воспитания молодежи при условии максимального использования педагогического потенциала данной системы.

Далее в статье указываются имеющиеся противоречия, проявляющиеся в рамках реализации педагогического потенциала и без решения которых максимальное использование заявленной педагогической категории системы профтехобразования может быть затруднительным. В рамках анализа понятия «педагогический потенциал» нами воедино связываются разные описательные характеристики, синтезируя которые, становится возможным утверждать, чем определяется педагогический потенциал системы профтехобразования. В определении четко фиксируются две составляющие понятия педагогический потенциал – это социальная среда и педагогический коллектив. Социальная среда рассматривается как комплекс отношений, деятельности и социальных институтов, а потенциал педагогического коллектива существенным образом определяется уровнем квалификации и профессиональной подготовки членов педагогического коллектива, особенностями ближайшего социального окружения и участием членов коллектива в процессе эффективного управления образовательным учреждением. При анализе исследуемого понятия и изучении его структуры, определяется ряд имеющихся в действительности противоречий, которые необходимо постоянно держать в фокусе внимания государства и общества, чтобы своевременно и корректно выполнять формируемые государством социальные установки.

Ключевые слова: потенциал; педагогический потенциал; система среднего профессионального образования; воспитание; молодежь; социальный институт; кадровый потенциал

Для цитирования: Романенко Т. В. Педагогический потенциал системы профтехобразования как основа конкурентоспособного государства // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 31–39
http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_31. <https://elibrary.ru/YMXDRQ>

Original article

Pedagogical potential of the vocational education system as the basis of a competitive state

Tatiana V. Romanenko

Post-graduate student of department of pedagogy and psychology, Smolensk state university. 214000, Smolensk, Przhevalsky st., 4
romanenochka1512@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1967-4828>

© Романенко Т. В., 2023

Abstract. In the present period of development of Russian society, there is active dynamics of the demand of modern production for qualified competitive specialists, which determines the advanced development of the system of secondary vocational education. Only the maximum use of the pedagogical potential of this system for high-quality training of specialists will ensure timely and correct implementation of social attitudes of national importance.

The author of the article reveals the essence of the concept of «potential», defines the structure of the concept and forms his own understanding of the pedagogical potential of the vocational education system. The concept of the term «social institution» and its pedagogical potential as a means of realizing one of the main functions of the state – the education of youth is revealed. Within the framework of the basic list of social institutions (state, family, education), the system of secondary vocational education is also defined as one of the effective institutions of youth education, provided that the pedagogical potential of this system is used to the maximum.

Further, the article indicates the existing contradictions that manifest themselves within the framework of the realization of pedagogical potential and without a solution, which the maximum use of the declared pedagogical category of the vocational education system may be difficult. Within the framework of the analysis of the concept of «pedagogical potential», we link together various descriptive characteristics, synthesizing which, it becomes possible to assert what determines the pedagogical potential of the vocational education system. The definition clearly fixes two components of the concept of pedagogical potential – a social environment and a teaching staff. The social environment is considered as a complex of relations, activities and social institutions, and the potential of the teaching staff is significantly determined by the level of qualification and professional training of members of the teaching staff, the characteristics of the immediate social environment and the participation of team members in the process of effective management of an educational institution. When analyzing the concept under study and studying its structure, a number of contradictions that exist in reality are determined, which must be constantly kept in the focus of the attention of the state and society in order to timely and correctly fulfill the social attitudes formed by the state.

Key words: potential; pedagogical potential; system of secondary vocational education; upbringing; youth; social institution; personnel potential

For citation: Romanenko T. V. Pedagogical potential of the vocational education system as the basis of a competitive state. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 31-39. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_31. <https://elibrary.ru/YMXDRQ>

Введение

Современные общественные процессы нацелены на формирование успешной личности, являющейся профессионалом своего дела, мобильным и динамично развивающимся, умеющим быстро приспосабливаться к новым социальным условиям, а также адекватно реагировать на их вызовы. 21.02.2023 Президент РФ в послании Федеральному Собранию четко определил: «За последние годы ощутимо вырос престиж, авторитет среднего профессионального образования. Спрос на выпускников техникумов и колледжей просто огромный, колоссальный. Понимаете, если у нас безработица сократилась до исторического минимума, 3,7 %, значит, люди работают, кадры нужны новые» [Послание Президента ..., 2023]. Идеи формирования качественных специалистов являются ведущими и актуальность обозначенной темы исследования в настоящее время не вызывает сомнения, что подчеркивается недостаточной степенью изученности вопроса педагогического потенциала системы среднего профессионального образования (далее СПО) и определяет проблему данного исследования. Нами заявлена цель исследования: выявить противоречия педагогического потенциала системы

СПО для их дальнейшего совершенствования и возможности его качественного использования. Задачами исследования являются проведение анализа данного понятия и выявление его структуры для определения проблемного поля профтехобразования.

Методы исследования

Поиск аналитических работ по теме педагогического потенциала системы профтехобразования проводился строго в научных электронных библиотеках КиберЛенинка, Elibrary.ru, Российской государственной библиотеке, а также на сайте Google Академии, к рассмотрению и обработке данных допускались статьи, имеющие российский индекс научного цитирования. Использование разнообразной информации в процессе работы над темой из проверенных источников побуждает придерживаться определённых принципов, реализация которых обеспечивает точность, достоверность и доступность готового решения. Структура поиска необходимого материала была определена через синтез вариаций с термином «профтехобразование». Первоначально анализировались статьи, отражающие различные исторические аспекты развития системы профессионального образования со времени его основания 2 октября 1940 года, когда

был принят указ Президиума Верховного Совета СССР «О государственных трудовых резервах» [Указ Президиума ..., 1940]. На сайте Google Академии таких вариантов можно увидеть более двух тысяч, что определяет востребованность данного поиска. Также хочется отметить, что педагогический потенциал является доминирующим фактором качественного управления учреждением СПО и для его изучения первоначально были проанализированы труды классиков российской педагогики: А. С. Макаренко [Гликман, 2006], который красной нитью через всю свою жизнь провел идеи интеграции воспитания и образования с трудовой деятельностью; В. А. Сухомлинского [Грохольская, 2018], проводившего в жизнь идею сотрудничества и гуманного воспитания в учебном процессе; В. И. Загвязинского, рассматривающего вопросы теории и практики инновационного развития в образовании; Ф. Э. Зеера, изучающего психологические закономерности становления личности в ходе профессионального обучения, воспитания и развития, а также выполнения профессиональной деятельности [Днепров, 2012; Заводчиков, 2020].

Затем были проанализированы запросы по темам «система профтехобразования», «потенциал», «педагогический» и также синонимичные термины. Работы представлены в достаточном объеме, что дает возможность сопоставления и обобщения изучаемой информации и определяет актуальность изучения всей тематической периферии направления СПО. Однако в рамках аналитического поиска непосредственно по заданной теме исследования характерных определений найти не удалось. Естественно, что при отсутствии самого определения изучаемого понятия корректное сопоставление с реальными возможностями системы профтехобразования не представляется возможным.

Имеющееся противоречие между практической значимостью изучения педагогического потенциала системы профтехобразования и недостаточностью реального понимания текущей темы и определяет проблему нашего исследования.

Результаты исследования

В. А. Митрахович отмечает следующее: «в научной литературе, посвящённой различным проблемам и аспектам формирования и развития разного рода потенциала в обществе, даже на уровне использования и толкования понятия «потенциал», не говоря уж о дефинициях производных от него понятий, мы сталкиваемся с отсутствием какого-либо единого методологиче-

ского подхода и, более того, обнаруживаем множество противоречивых интерпретаций этого понятия» [Митрахович, 2008, с.16].

По мнению М. А. Романовой, слово «потенциал» является иноязычным и поэтому правильным было бы искать его «корни» в иностранной литературе. В английском словаре слово «potential» буквально означает «существующий в неразвитой форме, скрытый (латентный), способный активизироваться и проявиться» [Романова, 2011, с. 114].

Современный словарь иностранных слов русского языка указывает на такое определение понятия «потенциал» – «совокупность средств, условий, необходимых для ведения, сохранения чего-либо...» [Егорова, 2022, с. 526].

Большая советская энциклопедия дает понятие «потенциал» в виде источников, запасов или чьих-либо возможностей, которые есть в наличии и могут быть использованы в рамках каких-либо действий для достижения определённой цели. [Большая советская ..., 2010], а в Малом энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона можно найти определение «потенции» как «чистой возможности или скрытой силы» [Малый энциклопедический ..., 2021]. Понятно, что последнее определение близко к значению термина «потенциал». Более того, в данном словаре также можно найти еще словосочетание «потенциальная энергия», означающее «скрытые в веществе силы, могущие проявиться при наличии определенных условий» [Малый энциклопедический ..., 2021].

Н. И. Кондаков рассматривает потенциал как «возможность, наличные силы, которые могут быть пущены в ход, использованы; противоположно актуальности, то есть действительности» [Кондаков, 1975, с. 463].

Итак, исходя из представленных выше определений, толковать данный термин необходимо следующим образом: потенциал – то, что не реализовано, частично или полностью не использовано, но имеется в данный момент времени.

Термины «потенциал» и «потенциальный» используются в разных научных областях, фиксирующих независимые различные смысловые интерпретации этих понятий в «зависимости от того, о какой силе, средствах, запасах, источниках идет речь: экономический потенциал; оборонный потенциал; конкурентоспособный потенциал; инновационный потенциал; кадровый потенциал; маркетинговый потенциал; производственный потенциал и другие» [Батова, 2016, с.6].

В философии термин «потенция» представляется как возможность и внутренняя сила, побуждающая к какому-либо продуктивному действию. Также интересной представляется позиция группы авторов Н. Н. Авдеевой, И. И. Ашмарина и О. И. Генисаретского, которые в изучении, применении и численной оценке потенциала проводят параллель с физикой, соотнося данное понятие с работой, выполняемой в перспективе, так и в психологии, где личностный потенциал человека рассматривается как его возможности наперед, в будущем [Авдеева, 1999, с.173].

Более того, даже внутри одной научной дисциплины (рассмотрим психологию) термин «потенциал» дифференцируется как в значении, так и по направлению. J. В. Rotter [Роттер, 1973] этот термин рассматривает как поведенческий потенциал, E. D. Berlyne [Берлайн, 1964] – как «потенциал активации» или «потенциал побуждения» для фиксирования зависимости мотивационных особенностей стимуляции от активации; С. Hull [Hull, 1943] – как «потенциал реакции», который объединяет силы привычки и влечения. К. Lewin [Lewin, 1965] на основе потенции рассматривал психологическую силу, определяющую субъект по направлению целевого вектора. А по мнению Б. Г. Ананьева, потенциал рассматривается как потенциал личности – «человек как субъект трудовой деятельности обладает определенными потенциалами – трудоспособностью и работоспособностью, специальными способностями, активностью в форме ценностных ориентаций, мотивов, наконец, сформированным в самой деятельности практическим опытом с различными степенями обобщенности» [Ананьев, 2001, с. 321]. Точки зрения у В. А. Ганзена и В. А. Головей по определению понятия «потенциал» также разнятся: изучаются «потенциалы развития по возрасту» и «потенциал индивидуального развития» [Ганзен, 1984; Головей, 2002].

Актуальность изучения понятия «педагогический потенциал системы профтехобразования» со временем не теряется, а только растет вместе с возрастающими престижем и востребованностью организаций среднего профессионального образования. Организации СПО сейчас находятся в центре внимания государства как кузница будущих профессионалов, необходимых экономике.

Правильное понимание и грамотное использование педагогического потенциала системы СПО – это качественная основа для конкурентоспособности России в экономическом плане, а

также это плато для инвестиций и фактор социального благополучия общества.

Как замечает М. С. Якушкина, «для актуализации потенциала необходимо целенаправленно использовать воспитательные возможности окружающей среды. В периоды стабильности общества и соответствующей социально-культурной среды системы воспитания формируются на основе традиционных ценностей, которые принимаются большинством граждан. Однако во время коренных преобразований общество требует динамики систем воспитания. Изменения, связанные с ценностными ориентациями общества, прогнозировать очень трудно, поэтому усиливается интерес к широкому использованию потенциальных возможностей окружающей среды, позволяющей диагностировать динамику ценностей социума» [Якушкина, 2015, с.122].

По мнению В. А. Митрахович, педагогический потенциал определяется как «присущее человеку и социуму в целом, а также социально значимым предметам и явлениям, свойство иметь определённые возможности, способности, ресурсы, направленные на формирование и развитие личности в процессе её образования» [Митрахович, 2008, с.18].

Т. А. Бруцкая рассматривает понятие «педагогический потенциал» как «совокупность объединенных в систему естественных и приобретенных качеств, определяющих способность педагога выполнять свои обязанности на заданном профессиональном уровне» [Бруцкая, 2022, с. 148].

В системе СПО, по мнению Н. В. Савицкой, максимально правильное понимание и грамотное использование педагогического потенциала возможно, если «использовать не только педагогические средства, возможности педагога, способности обучаемого или воспитанника как отдельной личности, но и широкие возможности социальной среды, социума как дополнительного педагогического средства воздействия на личность, его педагогический потенциал» [Савицкая, 2015, с. 100].

Таким образом, мы приходим к собственному определению изучаемого понятия: педагогический потенциал системы профтехобразования как основа конкурентоспособного государства – это совокупность используемых мало или неиспользуемых вообще широких возможностей социальной среды, профессиональных возможностей (педагогических средств, форм и методов) и деятельность как отдельного педагога, так и коллектива в целом, а также их взаимоотношений, способных влиять на развитие личности формирующегося

специалиста. Это предполагает целесообразную и грамотно ориентированную систему педагогического сопровождения обучающегося в рамках всего образовательного процесса, а также полноценное в него включение всех средств и возможностей педагогического коллектива с целью формирования готовности обучающихся системы СПО к успешному социальному взаимодействию. Для этого педагогическому коллективу образовательной организации необходимо стараться синхронизироваться самим и синхронизировать окружающих по направлению вектора педагогического воздействия, потому как от этого зависит успешность решения вопросов качественной реализации потенциала.

Можно также утверждать, что педагогический потенциал образовательных организаций системы СПО заключается в максимально качественном формировании социально-педагогической среды в рамках «совокупности педагогических условий социализации личности, возникающих как результат интеграции воспитательных сил общества, происходящей при целенаправленном формирующем влиянии образовательных институтов. Осуществление такого влияния становится возможным на основе отношений социального партнерства образовательных и необразовательных сфер. Влияние происходит как в рамках семьи, так и в удаленных образовательных и социальных структурах, связь с которыми может осуществляться при помощи интернета. Реальные границы социально-педагогической среды определяются с учетом конкретных возможностей участников социальных взаимодействий, их интересами в сфере образования и доступных средств коммуникаций» [Шарапова, 2020, с.52].

Базовая составляющая педагогического потенциала в формировании социальной готовности обучающихся в образовательных организациях СПО определяется Программой воспитательной деятельности, так как «воспитание в отличие от социализации, происходящей в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, рассматривается как процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации (семейное, религиозное, школьное воспитание). Воспитание выступает своеобразным механизмом управления процессами социализации ... и позволяет преодолеть или ослабить отрицательные последствия социализации, придать ей гуманистическую ориентацию, востребовать научный потенциал для про-

гнозирования и конструирования педагогической стратегии и тактики» [Сластенин, 2002, с. 142].

Данная Программа предполагает наличие целостной системы, опирающейся на научные и практические достижения в области воспитания студенческой молодежи и использующей соответствующие действующие законодательные и нормативные акты, что определяет объективные предпосылки для создания конкурентоспособной модели системы воспитания при формировании готовности обучающихся к успешному социальному взаимодействию в рамках системы профтехобразования.

Структура рассматриваемого понятия педагогического потенциала определяется довольно четко. В определении фиксируются две составляющие – это социальная (социально-педагогическая) среда и педагогический коллектив (как в общей массе, так и единично – сам педагог).

Н. В. Савицкая отмечает, что одним из элементов педагогического потенциала системы профтехобразования является взаимодействие социальной среды и тех социальных институтов, которые определяются в рамках социального окружения у обучающейся молодежи [Савицкая, 2015].

Г. Б. Кошарная понятие «социальный институт» предлагает к рассмотрению как «устойчивый комплекс правил, норм, установок, регулирующих различные сферы человеческой деятельности и организующих их в систему социальных ролей и статусов» [Кошарная, 2016, с. 47].

Социальный институт представляет собой систему, нахождение в которой осуществляется по фиксированным правилам. И даже если проявления индивидуальности определяются сильными вариациями или нарушением ролевых функций, то именно нормативные рамки и являют основную ценность определенного социального института.

В современном окружении необходимо создание системы социальных институтов, которые помогут обеспечить целенаправленное становление жизнеспособного поколения молодежи.

«Основной целью социальных институтов является достижение и регулирование стабильности динамично развивающегося общества. К функциям социальных институтов относятся: 1) удовлетворение возникающих в процессе социализации потребностей человека; 2) закрепление, регулирование и воспроизводство социальных процессов; 3) коммуникативная функция (заключается в создании условий для общения);

4) прогнозная функция» [Гречихин, 2020, с.136].

Государственная система воспитания взрослого поколения опирается на фундамент, одним из элементов которого является семья. Однако в настоящее время в семье функция воспитания с ее ценностно-мировоззренческими ориентациями у старшего поколения меняет свой удельный вес не в сторону увеличения. Пока еще не взрослым людям с еще не сформированным собственным мировоззрением и базовыми ценностями нужно самим проявлять максимум самостоятельности для накопления соответствующего социального опыта.

Также одним из средств по осуществлению процесса воспитания молодого поколения государством является система профессионального образования. В настоящее время профессиональные учебные заведения имеют все внутренние структуры, осуществляющие воспитательные функции, и остаются действенным институтом воспитания молодого поколения.

Низкая мотивация к обучению у достаточно большой части студентов является одним из имеющихся противоречий при реализации части педагогического потенциала при всем имеющемся материально-техническом и социально-педагогическом окружении. Остро стоит задача по реализации привлечения обучающихся в образовательный процесс на основе внутренней мотивации, так как именно внутренняя мотивация является основным фактором качественного освоения профессиональных образовательных программ.

Одним из ведущих документов в рамках формирования понятия потенциала среднего профессионального образования является «Стратегия развития среднего профобразования до 2030 года» [Стратегия развития ... , 2021], которая определяет кадровый потенциал системы профессионального образования как одно из критически важных направлений развития.

Формирование будущего профессионала в учреждениях системы СПО, объективно соответствующего запросам государства и общества, будет реальным, если образовательным организациям формировать индивидуальный подход в использовании профессиональных компетенций каждого педагога. Еще в процессе обучения в вузе у будущего специалиста закладывается основа профессиональной компетентности в рамках получения собственной квалификации, а потом, в трудовой деятельности, она только совер-

шенствуется на протяжении всего деятельностного периода.

В настоящее время активная практика при найме сотрудников для работы в учреждениях системы СПО – привлечение профессионалов-практиков с предприятий в рамках профиля преподаваемых профессий и специальностей, которые, не имеют соответствующей психолого-педагогической подготовки. У образовательных организаций появляется острая необходимость в повышении профессиональной квалификации таких сотрудников в обучении их основам педагогической деятельности, так как они начинают испытывать значительные затруднения в организации процесса обучения своим дисциплинам. И вот здесь проявляется дополнительное противоречие между потребностью системы СПО в высококвалифицированных профессионально компетентных педагогах и имеющимся уровнем профессиональной компетентности преподавателей учреждений СПО на самом деле.

Заключение

Так как современное общество испытывает потребность в личности, способной не только к репродукции, но и творческому преобразованию и освоению норм, а также общественных ценностей, то педагогический потенциал системы профтехобразования определяется посредством максимального использования способностей воспитанника как качественного показателя готовности к социальному взаимодействию и его успешной реализации. А полное, частичное несоответствие или отсутствие какой-либо части (социальная активность, инициативность, творчество, самостоятельность и результативность действий, направленных на общественно значимое преобразование окружающей среды), определяющей понятие готовности обучающегося системы СПО к успешному социальному взаимодействию формирует саму проблему реализации педагогического потенциала системы профтехобразования в этом качестве [Сенченков, Романенко, 2021].

Наличие проблемных ситуаций в структурных элементах педагогического потенциала (низкая мотивация к обучению у студентов в рамках нестабильных социальных отношений, во взаимодействии семьи, образовательного учреждения и внешних социальных структур; несовпадающий уровень профессиональной компетентности преподавателей учреждений среднего профессионального образования и достаточное несовер-

шенство педагогических условий в усилении профессионального мастерства педагогов) определяют постоянный поиск динамичных решений, позволяющих соответствовать основной миссии исследуемого понятия, быть основой конкурентоспособного государства.

Библиографический список

1. Авдеева Н. Н. Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода / Н. Н. Авдеева, И. И. Ашмарин, О. И. Генисаретский. Москва : Эдиториал УРСС, 1999. 173 с.
2. Ананев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 260 с.
3. Батова Т.Н. Маркетинговый потенциал предприятия : монография / Т.Н. Батова, В.А. Крылова. Москва : Издательский дом Академии Естествознания, 2016. 234 с.
4. Берлайн Д. Э. Эмоциональные аспекты обучения // Ежегодный обзор психологии. Т. 15. 1964. С. 115–142. URL: <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.ps.15.020164.000555> (дата обращения: 12.01.2023).
5. Большая советская энциклопедия. 3-е изд. Т. 20. 2010. URL: <https://bse.slovaronline.com/31941-POTENTIAL> (дата обращения: 29.07.2022).
6. Бруцкая Т. А. Педагогический потенциал проектной технологии // Молодой ученый. URL: <https://moluch.ru/archive/404/89258/> (дата обращения: 26.02.2022).
7. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. 176 с.
8. Гликман И. З. Главное, что оставил Антон Макаренко в веках // Социальная педагогика. 2006. № 4–5. С. 76–83.
9. Головей Л.А. Практикум по возрастной психологии / Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 694 с.
10. Гречихин В. Г. Социальные институты в современной России // Вестник экономики, права и социологии. 2020. № 2. С. 136–139.
11. Грохольская О. Г. Педагогические идеи и новаторский опыт В.А. Сухомлинского // История и педагогика естествознания. 2018. №3. С. 48–51.
12. Днепров В. А. Просто о самом сложном : учебное пособие // Педагогическое образование в России. 2012. № 3. С. 185–191.
13. Егорова Т. В. Словарь иностранных слов современного русского языка. URL: <http://uchitel-slovesnosti.ru/slovari/12.pdf> (дата обращения: 26.03.2022).
14. Заводчиков Д. П. Вклад научной школы психологии профессионального развития Э. Ф. Зеера в систему профессионального образования / Д. П. Заводчиков, А. А. Шаров // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. №1. С. 66–74.
15. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. URL: https://www.phantastike.com/logica/logicheski_slovar_sp_ravochnik/djvu/view/ (дата обращения: 26.03.2022).
16. Кошарная Г. Б. Социология: социальная структура и социальные институты : учеб. пособие. Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. 88с.
17. Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. URL: <https://ru.wikisource.org/wiki/МЭСБЕ> (дата обращения: 07.08.2022).
18. Митрахович В. А. Потенциал как педагогическая категория // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 9 (33). С. 16–20.
19. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 21.02.2023. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_440178/ (дата обращения: 06.03.2023).
20. Романова М. А. Потенциал как общенаучное понятие // Инновации в образовании. 2011. № 2. С.113–125.
21. Роттер Д.Б. Социальное обучение и клиническая психология. Нью-Йорк : Johnson Reprint Corp., 1973. 496 с.
22. Савицкая Н. В. Использование педагогического потенциала социума в процессе воспитания, образования и развития личности // Международный научно-исследовательский журнал. URL: <https://research-journal.org/pedagogy/ispolzovanie-pedagogicheskogo-potenciala-sociuma-v-processe-vospitaniya-obrazovaniya-i-razvitiya-lichnosti/> (дата обращения: 26.03.2022).
23. Сенченков Н. П. Проблема готовности обучающихся профтехобразования к успешному социальному взаимодействию / Н. П. Сенченков, Т. В. Романенко // Вестник Череповецкого государственного университета. 2021. 4 (103). С. 171–184.
24. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0075/1_0075-142.shtml (дата обращения: 12.01.2023).
25. Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года (одобрена Национальным советом при Президенте РФ по профессиональным квалификациям (протокол от 12 марта 2021 г. N 51). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400621537/> (дата обращения: 06.03.2023).
26. Указ Президиума Верховного Совета СССР о государственных трудовых резервах СССР. URL: http://elibrary.sgu.ru/Gazet/Univer/1940_10_06.pdf (дата обращения: 13.03.2023).
27. Шарапова И. В. Социально-педагогическая среда как пространство условий и образовательных возможностей подростка / И. В. Шарапова, В. К. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskaya-sreda-kak-prostranstvo-usloviy-i-obrazovatelnyh-vozmozhnostey-podrostka> (дата обращения: 12.01.2023).

28. Якушкина М. С. Педагогический потенциал культуры как ресурс развития современного социального центра // Научный диалог. 2015. № 10 (46). С. 120 – 133.

29. Hull C.L. Principles of Behavior. NY: Appleton-Century-Crofts, 1943. 422 p. URL: <https://antilogicalism.com/wp-content/uploads/2019/04/principles-behavior.pdf> (дата обращения: 12.01.2023)

30. Lewin K. The conceptual representation and the measurement of psychological forces. Durham (N.C.): Duke University press, 1965. 247 p.

Reference list

1. Avdeeva N. N. Chelovecheskij potencial: opyt kompleksnogo podhoda = Human potential: experience of an integrated approach / N.N. Avdeeva, I.I. Ashmarin, O.I. Genisaretskij. Moskva : Jeditorial URSS, 1999. 173 s.

2. Anan'ev B. G. O problemah sovremennogo chelovekoznanija = On problems of modern human studies Sankt-Peterburg : Piter, 2001. 260 s.

3. Batova T. N. Marketingovyj potencial predprijatija = Enterprise marketing potential : monografija / T. N. Batova, V. A. Krylova. Moskva : Izdatel'skij dom Akademii Estestvoznaniya, 2016. 234 s.

4. Berlajn D. Je. Jemocional'nye aspekty obuchenija = Emotional aspects of learning // Ezhegodnyj obzor psichologii. T. 15. 1964. S. 115–142. URL: <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.ps.15.020164.000555> (дата обращения: 12.01.2023).

5. Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija = Great Soviet Encyclopedia 3-e izd. T. 20. 2010. URL: <https://bse.slovaronline.com/31941-POTENTIAL> (дата обращения: 29.07.2022).

6. Bruckaja T. A. Pedagogicheskij potencial proektnoj tehnologii = Pedagogical potential of the design technology // Molodoy uchenyj. URL: <https://moluch.ru/archive/404/89258/> (дата обращения: 26.02.2022).

7. Ganzen V. A. Sistemnye opisaniya v psichologii = Systemic descriptions in psychology Leningrad : Izd-vo Leningr. un-ta, 1984. 176 s.

8. Glikman. I. Z. Glavnoe, chto ostavil Anton Makarenko v vekah = The main thing that Anton Makarenko left for centuries // Social'naja pedagogika. 2006. № 4–5. S. 76–83.

9. Golovej L. A. Praktikum po vozrastnoj psichologii = Workshop on age psychology / L. A. Golovej, E. F. Rybalko. Sankt-Peterburg : Rech', 2002. 694 s.

10. Grechihin V. G. Social'nye instituty v sovremennoj Rossii = Social institutions in modern Russia // Vestnik jekonomiki, prava i sociologii. 2020. № 2. S. 136–139.

11. Grohol'skaja O. G. Pedagogicheskie idei i novatorskij opyt V. A. Suhomlinskogo = Pedagogical ideas and innovative experience of V. A. Sukhomlinsky // Istorija i pedagogika estestvoznaniya. 2018. №3. S. 48–51.

12. Dneprov V. A. Prosto o samom slozhnom : uchebnoe posobie = Just about the most difficult: a tutori-

al // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 3. S. 185–191.

13. Egorova T. V. Slovar' inostrannyh slov sovremennogo russkogo jazyka = Dictionary of foreign words of the modern Russian language. URL: <http://uchitel-slovesnosti.ru/slovary/12.pdf> (дата обращения: 26.03.2022).

14. Zavodchikov D. P. Vklad nauchnoj shkoly psichologii professional'nogo razvitija Je. F. Zeera v sistemu professional'nogo obrazovanija = Contribution of E.F. Seer scientific professional development psychology school to the system of professional education / D. P. Zavodchikov, A.A. Sharov // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2020. №1. S. 66–74.

15. Kondakov N.I. Logicheskij slovar'-spravochnik = Logical dictionary-reference. URL: https://www.phantastike.com/logica/logicheskii_slovar_sp_ravochnik/djvu/view/ (дата обращения: 26.03.2022).

16. Kosharnaja G. B. Sociologija: social'naja struktura i social'nye instituty = Sociology: social structure and social institutions : ucheb. posobie. Penza : Izd-vo PGU, 2016. 88 s.

17. Mal'j jenciklopedicheskij slovar' Brokgauza i Efrona = Small Encyclopedic Dictionary of Brockhaus and Efron. URL: <https://ru.wikisource.org/wiki/MJeSBE> (дата обращения: 07.08.2022).

18. Mitrahovich V. A. Potencial kak pedagogicheskaja kategorija = Potential as a teaching category // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2008. № 9 (33). S. 16 – 20.

19. Poslanie Prezidenta RF Federal'nomu Sobraniju ot 21.02.2023 = Message of the President of the Russian Federation to the Federal Assembly from 21.02.2023. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_440178/ (дата обращения: 06.03.2023).

20. Romanova M. A. Potencial kak obshhenauchnoe ponjatie = Potential as a general scientific concept // Innovacii v obrazovanii. 2011. № 2. S. 113–125.

21. Rotter D.B. Social'noe obuchenie i klinicheskaja psichologija = Social learning and clinical psychology. N'ju-Jork : Johnson Reprint Corp., 1973. 496 s.

22. Savickaja N. V. Ispolzovanie pedagogicheskogo potenciala sociuma v processe vospitaniya, obrazovanija i razvitija lichnosti = Using the pedagogical potential of society in the process of education, training and personal development // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. URL: <https://research-journal.org/pedagogy/ispolzovanie-pedagogicheskogo-potenciala-sociuma-v-processe-vospitaniya-obrazovaniya-i-razvitiya-lichnosti/> (дата обращения: 26.03.2022).

23. Senchenkov N.P. Problema gotovnosti obuchajushhijhsja proftehbrazovanija k uspeshnomu social'nomu vzaimodejstvu = The problem of vocational education students' readiness for successful social interaction / N. P. Senchenkov, T. V. Romanenko // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. 4 (103). S. 171–184.

24. Slastenin V. A. Pedagogika = Pedagogy: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0075/1_0075-142.shtml (data obrashhenija: 12.01.2023).

25. Strategija razvitija nacional'noj sistemy kvalifikacij Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda = Strategy for development of the national qualification system of the Russian Federation for the period up to 2030 (odobrena Nacional'nym sovetom pri Prezidente RF po professional'nym kvalifikacijam (protokol ot 12 marta 2021 g. N 51). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400621537/> (data obrashhenija: 06.03.2023).

26. Ukaz Prezidiuma Verhovnogo Soveta SSSR o gosudarstvennyh trudovyh rezervah SSSR = Decree of the Presidium of the Supreme Soviet of the USSR on state labor reserves of the USSR. URL: http://elibrary.sgu.ru/Gazet/Univer/1940_10_06.pdf (data obrashhenija: 13.03.2023).

27. Sharapova I. V. Social'no-pedagogicheskaja sreda kak prostranstvo uslovij i obrazovatel'nyh vozmozhnostej podrostka = Social and pedagogical environment as a

space of conditions and educational opportunities for a teenager / I. V. Sharapova, V. K. Ignatovich // Pedagogika: istorija, perspektivy. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskaja-sreda-kak-prostranstvo-usloviy-i-obrazovatel'nyh-vozmozhnostey-podrostka> (data obrashhenija: 12.01.2023).

28. Jakushkina M. S. Pedagogicheskij potencial kul'tury kak resurs razvitija sovremennogo social'nogo centra = The pedagogical potential of culture as a resource for the development of a modern social center // Nauchnyj dialog. 2015. № 10 (46). S. 120–133.

29. Hull C.L. Principles of Behavior. NY: Appleton-Century-Crofts, 1943. 422 p. URL: <https://antilogicalism.com/wp-content/uploads/2019/04/principles-behavior.pdf> (data obrashhenija: 12.01.2023)

30. Lewin K. The conceptual representation and the measurement of psychological forces. Durham (N.C.): Duke University press, 1965. 247 p.

Статья поступила в редакцию 18.08.2023; одобрена после рецензирования 26.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 18.08.2023; approved after reviewing 26.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Научная статья

УДК 37

DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_40

EDN: PQSWUW

Теоретические аспекты визуализации учебного материала для развития устно-речевых умений

Алла Валерьевна Замковая

Преподаватель кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. 119991, г. Москва, ул. Колмогорова, д. 1

Learnteachweb@gmail.com, <https://orcid.org/000-003-0732-0894>

Аннотация. В последнее время влияние информационно-образовательной среды образовательного учреждения на образовательный процесс и его результаты значительно возросло. Современные технологии позволяют расширить возможности занятий и определяют необходимость использования новых форм обучения. В настоящее время развивается научное направление в изучении визуализации, аудиовизуализации информации и в разработке новых учебных технологий. Современное состояние образования вместе с тенденциями развития общества требует новых подходов к развитию образовательной среды. В этой области постоянно возникают и молниеносно распространяются новые явления на основе изображений: инфографика, графические символы и так далее. Статья посвящена истории зарождения и развития визуализации, одной из актуальных педагогических технологий XXI века. Также анализируются этапы восприятия информации при обучении, рассматриваются вопросы образного представления учебной информации способами компьютерных технологий. Представлены основные виды опор для обучения речевому общению, а также их функции и цели. Раскрываются особенности использования дидактических опор и психологические законы восприятия речи. При создании оптимальных условий, необходимых для повышения результатов обучения особое внимание уделяется учету особенностей протекания ментальных процессов обучаемого, которые в свою очередь, способствуют эффективности восприятия, запоминания и понимания информации. Автор приходит к выводу, что рациональное использование визуализированных материалов способствует более глубокому вовлечению студентов в изучение иностранного языка, стимулирует развитие креативного и творческого мышления, а также способствует созданию такого процесса обучения, когда студенты могут непрерывно познавать новые стороны учебной деятельности, видеть ее перспективы дальнейшего развития.

Ключевые слова: визуализация; визуальная культура; информационно-образовательная среда; мультимодальность; инфографика; когнитивная визуализация; дидактическая опора; визуальный ряд

Для цитирования: Замковая А. В. Теоретические аспекты визуализации учебного материала для развития устно-речевых умений // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 40–47 http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_40. <https://elibrary.ru/PQSWUW>

Original article

Visualization of learning materials for developing oral and speech skills: theoretical aspects

Alla V. Zamkovaya

Lecturer at department of theory of teaching foreign languages, faculty of foreign languages and regional studies, Lomonosov Moscow state university. 119991, Moscow, Kolmogorov st., 1

Learnteachweb@gmail.com, <https://orcid.org/000-003-0732-0894>

Abstract. Recently, the influence of information and educational environment of educational institution on the educational process and its results has increased significantly. Modern technologies allow expanding the possibilities of classes and determining the need to use new forms of training. Nowadays scientific direction in the study of visualization, audiovisualization of information and development of new educational technologies is developed. The current state of education together with the trends of society development require new approaches to the development of educational environment. In this field, new phenomena based on images are constantly emerging and spreading lightning fast: infographics, graphic symbols and so on. The article is devoted to the history of the origin and development of visualization, one of the actual pedagogical technologies of the XXI century. It also analyzes the stages of information perception in learning, considers the issues of figurative representation of educational information by

means of computer technologies. The main types of support for teaching speech communication, as well as their functions and purposes are presented. The peculiarities of using didactic support and psychological laws of speech perception are revealed. When creating optimal conditions necessary for improving the results of learning, special attention is paid to taking into account the peculiarities of the course of mental processes of the learner, which in turn contribute to the effectiveness of perception, memorization and understanding of information. The author concludes that the rational use of the visual.

Key words: visualisation; visual culture; multimodality; cognitive visualisation; didactic support; visual series

For citation: Zamkovaya A. V. Visualization of learning materials for developing oral and speech skills: theoretical aspects. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 40-47. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_40. <https://elibrary.ru/PQSWUW>

Введение

Интеграция визуальных средств в процесс обучения языкам является перспективным направлением. Такие средства не только соответствуют современным требованиям обучения языку, но и многогранны в отношении типов заданий, где они могут использоваться (например, проектная деятельность или организация исследовательской деятельности). И отечественные, и зарубежные исследователи уделяют большое внимание изучению визуализации в образовательном процессе. Например, Дж. К. Гилберт изучил теоретическое основание этой технологии, как и возможности ее применения в науке [Gilbert, 2006]. Дидактический и психолого-педагогический аспекты реализации подхода, основанного на когнитивной визуализации, были рассмотрены Ю. В. Балашовым, В. А. Далингером, Е. Н. Ериловой и О. О. Князевой на примере обучения геометрии, математике и информатике. Эффективность применения технологии когнитивной визуализации отмечала и О. А. Кондратенко.

Визуализация учебного материала помогает глубже проникать в сущность изучаемых явлений, что подтверждает регулируемую роль образ-символа, образа-метафоры в деятельности человека [Титова, 2022]. Сегодня проблема адекватной визуализации учебной информации и целесообразность ее использования привлекает внимание педагогов, методистов, психологов, нейролингвистов и физиологов. Согласно многим исследованиям, у современных обучающихся возникают трудности, связанные с восприятием, пониманием, обработкой учебного материала без визуальных включений. Алан Пайвио, выдвинув теорию двойного кодирования, после многочисленных исследований и пришел к выводу, что обучающимся быстрее и проще запомнить картинки, а не слова; легче запомнить простые и конкретные слова, в сравнении с абстрактными картинками; легче запомнить последовательность определенных слов, чем последовательность картинок. А

современный американский ученый в области нейролингвистики Дэн Роэм в своих исследованиях утверждает, что куда проще запоминать и воспроизводить полученную информацию посредством визуализации и инфографики. На основе этих исследований он выпустил две книги «Визуальное мышление» и «Бла-бла-бла, или когда слова не работают», в которых отсутствует линейный текст, а вся информация представлена в виде креолизованного текста [Tufte, 2006].

Актуальность темы исследования обусловлена прежде всего, повышенным интересом к изучению иностранных языков с применением различных ИКТ-технологий. А также необходимость поиска таких приемов и способов обучения иностранному языку, которые помогут обучающимся овладеть им в кратчайшие сроки, сделать процесс обучения увлекательным и способствующим росту мотивации к овладению языком, а знания при этом надежно закрепятся в памяти. Несмотря на наличие трудов по теме, **цель** нашей статьи состоит в том, чтобы показать теоретические аспекты истории зарождения и развития перспективной педагогической технологии под названием «визуализация», раскрыть особенности использования дидактических опор и психологических законов восприятия речи, применение которых открывает новые перспективы в иноязычном обучении и позволяет предложить новые пути их совершенствования.

Обсуждение. Исторические аспекты разработки проблемы

Передача информации путем зрительного восприятия имеет тысячелетнюю историю. Наскальные рисунки, изображавшие жизнь древнего человека, можно считать прародителями иллюстративной визуализации. Первые географические карты дают нам возможность увидеть эволюцию изучения Земли. Старинные иконы и фрески погружают в традиции и историю как ныне живущих, так и исчезнувших народов. Еще две с половиной тысячи лет назад философ Гераклий Эфес-

ский писал: «Знание приходит к нам через двери чувств». Так, в Древнем Китае люди связывали зрение и мышление с получением истины, полагая, что зрительная деятельность – это основной способ изучения природного и духовного мира.

Роль чувственно-наглядного восприятия как естественного природного процесса передачи знания отмечал в своих трудах великий ученый и педагог Ян Амос Коменский. По его мнению, именно чувственное наглядное восприятие приводит к прочному усвоению, запечатлению [Коменский, 1957]: «...ощущение есть самый надежный проводник памяти». Идея единства природы и воспитания составила основу методического подхода, который ученый изложил в своей работе «Великая дидактика». Он выделял четыре стадии обучения, которые предусматривали переход от самостоятельного наблюдения к практическому осуществлению и далее к практическому применению новых знаний, умений и навыков и к самостоятельному изложению результатов своей деятельности. Ян Амос Коменский не только сформулировал основные дидактические принципы, но и создал удивительную книгу «Мир чувственных вещей в картинках» и продемонстрировал, как, используя принцип наглядности, можно обучать детей.

По его мнению, источником познаний является ощущение – «нет ничего в уме, чего ранее не было бы в ощущениях» [Коменский, 1957, с. 71]. Именно ощущения позволяют каждому приобрести собственный опыт, который и является источником надежного и прочного знания. Ученый отмечал, что рисунок приносит огромную пользу в обучении. В 1658 г. было опубликовано первое издание удивительной книги «Мир чувственных вещей в картинках», в которой Ян Амос Коменский наглядно показал, как нужно знакомить учеников с миром. Он считал, что созданные ранее учебники латинского языка были сложны для понимания, поэтому решил создать учебник, наполненный рисунками, наименованиями, описаниями предметов. Все рисунки были сделаны самим автором, каждый объект пронумерован и обозначал определенный предмет или действие. Автор писал о том, что «книга, построенная на подобных началах, привлечет к себе детей, послужит для возбуждения внимания, и дети, посредством игры и шутки, приобретут понятия о главнейших предметах в мире» [Коменский, 1957, с. 26].

Содержательные аспекты обсуждения и решения проблемы

Идеи Я. А. Коменского нашли свое развитие в работах И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистверга, К. Д. Ушинского и других педагогов, которые отмечали важность использования в обучении предметной наглядности – изображений, рисунков, моделей. В частности, К. Д. Ушинский определяет наглядное обучение как «такое ученье, которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком» [Коменский, 1982, с. 94].

Наглядность всегда широко использовалась в обучении иностранным языкам, в частности, в прямом и аудиовизуальном методах. В 1962 г. во Франции был разработан первый аудиовизуальный курс французского языка «Голоса и образы Франции». Особое внимание в данном курсе уделялось аудио- и видеоматериалам, наглядным пособиям.

В нашей стране использование наглядных методов обучения также имеет давние традиции. В советской школе в качестве средств наглядности широко применялись карты, схемы, таблицы, иллюстрации. В 1970-х гг. педагогом В. Ф. Шаталовым была предложена своя методика преподавания на основе опорных конспектов. Принцип наглядности в данной методике нашел свое отражение в вербально-графических формах, знаках, символах, графиках. Рациональность и логичность подачи материала в виде конспекта помогала ученикам усваивать сложные темы [Антипова, 2019, с. 230]. При этом визуализация (от лат. *visualis* – «зрительный») понимается как представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительного восприятия [Азимов, 2012, с. 118]. Известный российский ученый, А. Н. Леонтьев, говоря о зрительном восприятии, отмечает, что глаз является «самоуправляющим прибором», функция которого заключается в сборе информации, получаемой по зрительным путям. Зрительное восприятие порождает сознательный образ, этот завершающий этап восприятия характеризуется им как «осмысленное категориальное восприятие, имеющее своим результатом сознаваемый, сознательный образ мира» [Леонтьев, 2020, с. 192].

В исследованиях выдающегося психолога А. Н. Леонтьева, проводимых в 60–70-х гг. прошлого столетия, подробно изучалась проблема зрительного восприятия как важнейшей формы восприятия, которое, наряду с осязательным и слуховым, участвует в формировании картины мира. Ученый отмечал, что чувствительные аппа-

раты глаза выполняют две функции: собирают информацию и управляют органами зрительной системы. Деятельность зрительной системы имеет то же строение, что и другая человеческая деятельность, для инициирования которой недостаточно дать «наблюдательную инструкцию», а нужно поставить конкретную цель. Именно такая «целенаправленная деятельность зрительной системы ведет к осмысленному восприятию и к порождению сознательного образа мира» [Леонтьев, 2020, с. 205].

Ж. Пиаже писал, что перцептивная деятельность посредством операционального механизма ведет к развитию сенсомоторного интеллекта. Сенсомоторный интеллект характеризуется им как способность репрезентации реальности в ментальном плане: «...перцептивная деятельность не идентична интеллекту, но тотчас же соединяется с ним, едва освободится от центрации на непосредственном и актуальном объекте» [Пиаже, 1969, с. 155]. Говоря о развитии операционального механизма, Ж. Пиаже выделял четыре основных периода: стадию сенсомоторного интеллекта (от рождения до 2-х лет), дооперациональную стадию (от 2 до 7 лет), стадию конкретных операций (от 7 до 11 лет) и стадию формальных операций (с 11 лет и в течение всего юношеского периода) [Пиаже, 1969, с. 66]. На стадии формальных операций развивается логическое и абстрактное мышление, позволяющее находить существенные закономерности, формируются абстрактные мировоззренческие понятия. Также при усвоении содержания образования или учебного материала, согласно операционной концепции интеллекта Ж. Пиаже, любая информация, воспринимаемая человеком, проходит четыре этапа:

- сенсорно-моторный (чувственное восприятие);
- символичный (образное свертывание чувственно-логической информации);
- логический (дискурсивно-логическое осмысление информации);
- лингвистический этап (аккомодация информации в сознании через слово – образ, проработанный на предыдущих этапах) [Пиаже, 1969, с. 356].

В своей теории развития сенсомоторного интеллекта Ж. Пиаже отмечал, что в подростковом и юношеском возрасте развивается логическое и абстрактное мышление. Далее мы подчеркнули, что теория фреймов как одно из направлений когнитивной психологии основана на структурированном, взаимосвязанном отображении информации. Развитие направления когнитивной визуализации в обучении основано также на представлении информации в виде схем, моделей, ментальных карт. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что применение средств когнитивной визуализации для учащихся подросткового и юношеского возраста оправданно с психологической точки зрения.

В 1976 г. американский психолог У. Найссер публикует свою работу «Познание и реальность» в которой рассматривает человека как активную систему, а процесс познания как непрерывный процесс проверки когнитивных гипотез, и вводит понятие когнитивной системы [Ахильгова, 2019, с. 16]. В его модели познание понимается как непрерывный, активный, происходящий при взаимодействии человека и природы процесс. С именем У. Найссера связывают начало развития когнитивной психологии как научного направления, которое привело к изменению подходов к психологии познавательных процессов. Психические познавательные процессы стали рассматриваться «в контексте функционирования единой системы, обеспечивающей познание, хранение знаний, их преобразование и использование, а также порождение новых знаний (в виде гипотез, фантазий, продуктов творчества и др.)» [Ахильгова, 2019, с. 18].

Одним из направлений когнитивной психологии стал коннекционизм, теоретической основой которого послужили модели «нейронных сетей» и модели параллельной распределенной обработки информации. Сеть состоит из множества элементов и связей между ними, а ее элементом может быть след памяти, лексическая единица, понятие, фрейм как многомерная единица информации [Антипова, 2019].

Описание механизмов мышления, восприятия зрительной и слуховой информации, распознавания образов в виде фреймов – особых структур данных для понятийного представления стереотипных ситуаций, было представлено американским ученым М. Минским в 1974 г. Фрейм как минимально необходимая структурированная информация может представлять модель действия, рассказа, зрительного образа. Графически фрейм может быть представлен в виде сети, состоящей из узлов (понятий) и связей между ними. Группы таких связей могут объединяться в системы (framework), отображающие причинно-следственные связи. Фреймы позволяют интенсифицировать обучение за счет представления в таблицах, слайдах, схемах; визуализация является одним из основных признаков данной концепции [Гурина, 2007, с. 57]. Профессор Р. В. Гурина рас-

смачивает фреймовые схемы «как новое поколение опор высокого уровня обобщения» [Гурина, 2007, с. 57].

Технологию применения фреймов – сценариев на уроках английского языка описывает Е. Е. Соколова [Юрова, 2014]. Она выделяет два этапа – представление фрейма в виде таблицы, презентации и вовлечение учащихся в работу с фреймом, то есть на основе определенной коммуникативной ситуации осуществляется работа с подобными примерами. Визуальное сопровождение фрейма помогает в иллюстрации языковых единиц [Гурова, 2007].

Сегодня ученые, занимающиеся проблемой визуализации, отмечают, что методы и средства визуализации должны обладать регулятивной функцией – инициировать учебные действия, участвовать в рефлексивных процессах, выступать как самостоятельные учебные действия [Ахильгова, 2019]. По мнению Н. Н. Манько, важность активности учащихся декларируется в образовании как ресурс для развития и проявления индивидуально-личностных качеств (самостоятельный поиск информации, творчество, инициатива). Использование же традиционных дидактических визуальных средств, задающих готовый образ, не способствует активизации учебного процесса. В связи с этим отмечается необходимость перехода к продуктивному типу познавательной деятельности [Юрова, 2014]. Речь идет о более детальной проработке информации, которая связана с активизацией всех видов мышления.

Развитие положений когнитивной психологии определяет смещение акцента с иллюстративной функции визуальных средств в обучении на развитие познавательных, творческих способностей, критического мышления. Данный подход определяют как *когнитивную визуализацию* [Ахильгова, 2019], которая активизирует работу обоих полушарий головного мозга – левого (отвечает за обработку вербальной информации) и правого (образного). Визуализация с помощью рисунков, схем, моделей, инфографики, иллюстрирующая содержание, развивает межполушарные связи и способствует системному усвоению знаний. Когнитивная визуализация выступает в качестве инструмента активного вовлечения учащихся в учебную деятельность. Таким образом, современный подход к визуализации предполагает, что она «выступает не столько средством обучения, сколько его продуктом» [Ахильгова, 2019, с. 68].

Среди средств когнитивной визуализации особой популярностью пользуются ментальные карты. Данный метод визуализации широко исполь-

зуется при обучении иностранному языку. Другое название этого метода, которое встречается в литературе, – «метод интеллект-карт». В 1960-е гг. Тони Бьюзен, будучи студентом, искал ответ на вопрос о том, как использовать свой интеллект и мыслительные способности более рационально. Он отметил, что клетки мозга – нейроны, которые участвуют в процессах мышления, «похожи на осьминогов с сотнями, тысячами щупалец» [Бьюзен, 2010, с. 7]. Именно эта структура обеспечивает передачу информации от одного нейрона к другому, образовывая бесконечные связи и формируя мыслительную активность. Тогда Тони Бьюзен решил отобразить эту мысленную активность с помощью интеллект-карт, главная идея которых состоит в том, что, ветви, построенные от одной ключевой идеи, способны формировать многостороннее мышление, дополняя каждую идею новыми мыслями, и посредством ассоциаций активизировать воображение [Бьюзен, 2010]. Сегодня интеллект-карты как инструмент развития памяти, мышления, творческих способностей активно используются в обучении иностранному языку для развития лексических, грамматических навыков, в качестве визуальной опоры для формирования речевых умений.

Другим доводом в пользу применения визуализации для этой возрастной категории является развитие так называемого «клипового мышления» среди подростков и молодежи, когда визуальное восприятие становится ведущим средством получения информации в учебной деятельности [Юрова, 2014].

При рассмотрении основных аспектов формирования устно-речевых умений отмечаем, что процесс говорения начинается с процесса порождения речевого высказывания путем активизации речевых навыков. Е. И. Пассов определяет опоры как ключевой организационный элемент урока и говорит об опорах как об одном из ключевых приемов в изучении языка на начальном этапе его изучения, называя их «костылями» для человека, который не в полной мере умеет ходить. По его мнению, опоры «способны вызвать необходимые ассоциации между изображением (идеями, смыслом) и тем, что станет содержательным материалом высказывания» [Пассов, 2010, с. 176].

И. А. Зимняя отмечает следующие цели использования средств наглядности в процессе формирования речевых умений и навыков [Зимняя, 1985, с. 147]:

1) семантизация – раскрытие понятийной стороны лексических единиц и языковых правил;

2) организация запоминания через установление прочной связи между словесным и наглядно-чувственным образом;

3) создание речевого образа (произносительно-го, интонационного, лексико-грамматического);

4) создание смысловой опоры через заданную логическую последовательность для построения цепи высказывания;

5) создание ситуации общения как стимула для осуществления высказывания.

Важность роли визуальных опор определяется ключевой ролью зрительных ощущений в процессе познания. Известный ученый – психолог Л. С. Рубинштейн отмечал, что «зрительные ощущения доставляют человеку исключительно богатые и тонко дифференцированные данные огромного диапазона и потому имеют большое значение для познания и для практического действия» [Рубинштейн, 2000, с. 225].

Под визуальными опорами понимают всю информацию, «воспринимаемую с помощью зрения, помогающую принятию решения по восприятию и рождению речи» [Бьюзен, 2010, с. 200].

Можем выделить четыре основных вида опор для обучения речевому общению:

1. Вербальные:

– содержательные (микротекст, текст, план речевого высказывания);

– смысловые (логико-смысловые карты, функционально-смысловые таблицы, лозунги, афоризмы).

2. Изобразительные:

– содержательные (кинофильмы, фотографии, рисунки, слайды, анеты, расписание);

– смысловые (диаграммы, таблицы, схемы, символика).

3. Невербальные (мимика, жесты, поза, движения).

4. Предметные (оперирование различными предметами, обеспечивающими предметную наглядность).

Визуальные опоры в процессе обучения выполняют следующие функции:

– иллюстративно-эстетическую — изображение способствует привлечению внимания [Бьюзен, 2010];

– формирование социокультурной компетенции — возможность знакомства посредством визуализации с культурой, обычаями, традициями страны изучаемого языка [Бьюзен, 2010];

– организующую — возможность использовать разные формы работы (индивидуальную, парную, групповую) [Антипова, 2019];

– способствуют возникновению педагогического резонанса – содействуют возникновению и передаче положительных эмоций [Бьюзен, 2010];

– развивающую – развитие памяти, внимания, творческих и когнитивных способностей [Антипова, 2019];

– воспитательную – воспитание толерантности и формирование уважительного отношения к другим культурам [Антипова, 2019];

– интенсификации обучения – передача большего объема информации в единицу времени [Бьюзен, 2010].

Выводы

История вопроса о развитии визуализации берет свое начало с изображения наскальных рисунков, иероглифов и начертаний. Если XX век считается текстовой цивилизацией, то XXI век — это становление цивилизации изображений, в связи с чем возрастает необходимость визуализации информации. Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, В. Ф. Шаталов, Ж. Пиаже и А. Н. Леонтьев в своих работах представляют различные варианты визуализации, а также особенности, свойства и варианты интеграции. Ученые, проведя ряд исследований по этой проблеме, утверждают, что визуальное восприятие имеет огромное влияние на запоминание и воспроизведение информации каждым индивидом отдельно и, что благодаря ряду преимуществ визуализация является на сегодняшний день одним из ведущих методов обучения, позволяющим структурировать информацию, знания, поэтому рассматривается как неотъемлемая часть обучения иностранному языку.

Появление новых подходов к визуализации учебных материалов связано как с развитием методов и подходов к обучению иностранным языкам, так и с техническим прогрессом — книгопечатание дало возможность создать иллюстративные средства наглядности; развитие кино и телевидения способствовало росту популярности аудиовизуального метода обучения; появление и повсеместное распространение интернета связано с использованием мультимедийных технологий.

Развитию подходов к проектированию визуальных учебных материалов способствовало не только развитие технических средств, но и изменение подходов к предоставлению визуальной информации. Сегодня ученые, занимающиеся проблемой визуализации, отмечают, что методы и средства визуализации должны обладать регулятивной функцией – инициировать учебные действия, участвовать в рефлексивных процессах,

выступать как самостоятельные учебные действия. Визуализация с помощью рисунков, схем, моделей, инфографики, иллюстрирующая содержание, развивает межполушарные связи и способствует системному усвоению знаний. А когнитивная визуализация активизирует работу обоих полушарий головного мозга — левого, которое отвечает за обработку вербальной информации, и правого – образного.

Существует четыре вида опор для обучения речевому общению: вербальные, изобразительные, невербальные и предметные. Эти опоры в процессе обучения выполняют различные функции – от иллюстративно-эстетической до интенсификации обучения.

Визуальные опоры создаются с целью отобразить информацию в свернутом, концентрированном виде, предлагают различные решения для ее представления. Чтобы визуальная опора стала эффективным средством обучения, она должна быть отобрана или создана с учетом возраста учащихся и дидактических установок.

Перспективными проблемами данного направления, требующими дальнейшего исследования, являются изучение особенностей развития и формирования визуальной грамотности и визуальной культуры, классификация методов визуализации для развития устно-речевых умений в обучении иностранному языку.

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, 2009. 448 с.
2. Антипова Н. Б. Дидактические функции визуальной опоры в процессе обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2019. № 2 (30). С. 228–236.
3. Бароненко Е. А. Визуальные опоры как средство активизации речевых умений студентов вузов в межкультурном образовании / Е. А. Бароненко, Ю. А. Райсвих, Т. В. Штыкова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 1 (154). С. 23–42.
4. Ахильгова Н. О. Видеоматериалы как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции / Н. О. Ахильгова, Ю. В. Бутина, Е. Н. Минаева // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2. С. 66–72.
5. Бьюзен Тони и Барри. Супермышление. Москва : Попурри, 2010. 272 с.
6. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва : 1985. 289 с.
7. Когнитивная психология : учебник для вузов / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. Москва : ПЕР СЭ, 2002. 480 с.
8. Коменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках или изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни. Москва : Просвещение, 1957. 348 с.
9. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Москва : Педагогика, 1982. 656 с.
10. Коменский Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. Москва : Педагогика, 1989. 416 с.
11. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. Москва : Смысл, 2020. 508 с.
12. Манько Н. Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-vizualizatsiya-didakticheskikh-obektov-v-aktivizatsii-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 12.12.2022).
13. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Москва : Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
14. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва : Просвещение, 1969. 659 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 712 с.
16. Титова С. В. Визуализация дидактических материалов для развития иноязычных продуктивных умений критического мышления у обучающихся / С. В. Титова, А. В. Замковая // Педагогика и психология образования. 2022. № 1. С. 114–129.
17. Толмачева О. В. Преимущества использования инфографики при обучении говорению на занятиях по русскому языку как иностранному. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-ispolzovaniya-infografiki-pri-obuchenii-govoreniyu-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 18.12.2022).
18. Ушинский К. Д. Моя система воспитания. О нравственности / сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой. Москва : АСТ, 2018. 572 с.
19. Фреймовые опоры : методическое пособие / Р. В. Гурина, Е. Е. Соколова, О. А. Литвинко, А. М. Тарасевич, С. И. Федорова, А. Д. Уадилова; под ред. Р. В. Гуриной. Москва : НИИ школьных технологий, 2007. 96 с.
20. Юрова О. А. Использование иллюстративной наглядности на начальном этапе обучения немецкому языку в вузе (на примере рисованных историй Е. О. Plauen «Vater und Sohn») // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2014. № 2. С. 45–67.
21. Gilbert J. K. Visualization in science education. Springer Science & Business Media, 2006. p. 346.
22. Tufte E. Beautiful Evidence. Cheshire : Graphic Press, 2006.
23. Watts L. Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature // Quarterly Review of Distance Education. 2016. № 17 (1).

Reference list

1. Azimov Je. G. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) = New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages) / Je. G. Azimov, A. N. Shhukin. Moskva : IKAR, 2009. 448 s.
2. Antipova N. B. Didakticheskie funkcii vizual'noj opory v processe obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu na nachal'nom jetape = Didactic functions of visual support in the process of learning Russian as a foreign language at the initial stage // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. № 2 (30). S. 228–236.
3. Baronenko E. A. Vizual'nye opory kak sredstvo aktivizacii rechevnykh umenij studentov vuzov v mezhdkul'turnom obrazovanii = Visual supports as a means of activating the speech skills of university students in intercultural education / E. A. Baronenko, Ju. A. Rajsivih, T. V. Shtykova // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. 2020. № 1 (154). S. 23–42.
4. Ahil'gova N. O. Videomaterialy kak sredstvo formirovaniya inozazychnoj kommunikativnoj kompetencii = Video materials as a means of forming a foreign-language communicative competence / N. O. Ahil'gova, Ju. V. Butina, E. N. Minaeva // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2019. № 2. S. 66–72.
5. B'juzen Toni i Barri. Supermyshlenie = Superthinking Moskva : Popurri, 2010. 272 s.
6. Zimnjaja I. A. Psihologicheskie aspekty obuchenija govoreniju na inostrannom jazyke = Psychological aspects of learning to speak a foreign language Moskva : 1985. 289 s.
7. Kognitivnaja psihologija = Cognitive psychology : uchebnik dlja vuzov / pod red. V. N. Druzhinina, D. V. Ushakova. Moskva : PER SJe, 2002. 480 s.
8. Komenskij Ja. A. Mir chuvstvennykh veshhej v kartinkah ili izobrazhenie i naimenovanie vseh vazhnejshih predmetov v mire i dejstvij v zhizni = The world of sensual things in pictures or the image and name of all the most important objects in the world and actions in life Moskva : Prosveshhenie, 1957. 348 s.
9. Komenskij Ja. A. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija = Selected pedagogical writings Moskva : Pedagogika, 1982. 656 s.
10. Komenskij Ja. A. Pedagogicheskoe nasledie = Pedagogical heritage / Ja. A. Komenskij, D. Lokk, Zh.-Zh. Russo, I. G. Pestalocci ; sost. V. M. Klarin, A. N. Dzhurinskij. Moskva : Pedagogika, 1989. 416 s.
11. Leont'ev A. N. Lekcii po obshhej psihologii = Lectures on general psychology / pod red. D. A. Leont'eva, E. E. Sokolovoj. Moskva : Smysl. 2020. 508 s.
12. Man'ko N. N. Kognitivnaja vizualizacija didakticheskikh ob'ektov v aktivizacii uchebnoj dejatel'nosti = Cognitive visualization of didactic objects in activating educational activities. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-vizualizatsiya-didakticheskikh-obektov-v-aktivizatsii-uchebnoj-deyatelnosti> (data obrashhenija: 12.12.2022).
13. Passov E. I. Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inozazychnogo obrazovanija = Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education. Moskva : Russkij jazyk. Kursy, 2010. 568 s.
14. Piazhe Zh. Izbrannye psihologicheskie trudy = Selected psychological works. Moskva : Prosveshhenie. 1969. 659 s.
15. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii = Fundamentals of general psychology Sankt-Peterburg : Piter, 2000. 712 s.
16. Titova S. V. Vizualizacija didakticheskikh materialov dlja razvitija inozazychnykh produktivnykh umenij kriticheskogo myshlenija u obuchajushhhsja = Visualization of didactic materials for the development of foreign-language productive skills of students' critical thinking / S. V. Titova, A. V. Zamkovaja // Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2022. № 1. S. 114–129
17. Tolmacheva O. V. Preimushhestva ispol'zovanija infografiki pri obuchenii govoreniju na zanjatijah po russkomu jazyku kak inostrannomu = The advantages of using infographics when teaching speaking in classes in the Russian language as a foreign language. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimushchestva-ispolzovaniya-infografiki-pri-obuchenii-govoreniju-na-zanyatiyah-po-russkomu-jazyku-kak-inostrannomu> (data obrashhenija: 18.12.2022).
18. Ushinskij K. D. Moja sistema vospitanija. O nravstvennosti = My training system. On morality / sost., predisl., komment. V. O. Gusakovoj. Moskva : AST, 2018. 572 s.
19. Frejmovye opory = Frame foundations: metodicheskoe posobie / R. V. Gurina, E. E. Sokolova, O. A. Litvinko, A. M. Tarasevich, S. I. Fedorova, A. D. Uadilova; pod red. R. V. Gurin. Moskva : NII shkol'nykh tehnologij, 2007. 96 s.
20. Jurova O. A. Ispol'zovanie illjustrativnoj nagljadnosti na nachal'nom jetape obuchenija nemeckomu jazyku v vuze = The use of illustrative clarity at the initial stage of teaching German at the university (na primere risovannykh istorij E. O. Plauen «Vater und Sohn») // Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A. P. Chehova. 2014. № 2. S. 45–67.
21. Gilbert J. K. Visualization in science education. Springer Science & Business Media, 2006. 346 p.
22. Tufte E. Beautiful Evidence. Cheshire : Graphic Press, 2006.
23. Watts L. Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature // Quarterly Review of Distance Education. 2016. № 17 (1).

Статья поступила в редакцию 21.08.2023; одобрена после рецензирования 28.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 21.08.2023; approved after reviewing 28.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 37

DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_48

EDN: DNGBQT

«Разговоры о важном»: подготовка будущих педагогов к организации внеурочной деятельности

Людмила Васильевна Байбородова^{1✉}, Вера Валентиновна Белкина², Виталий Николаевич Гурьянчик³

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

²Доктор педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, ул. Республиканская, д. 108/1

³Кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 150000, ул. Республиканская, д. 108/1

¹lvbai@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-4440-5013>

²verabelkina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9931-8144>.

³vit-gurjanchik@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9963-4510>.

Аннотация. В представленной статье обосновывается актуальность формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у молодого поколения, подчеркивается роль педагога в решении этой проблемы, необходимость подготовки будущих педагогов к реализации курса внеурочной деятельности школьников «Разговоры о важном». Определяются цель, принципы подготовки, выделяются и раскрываются три раздела подготовки: проведение специальных практических занятий при изучении модуля «Воспитательная деятельность»; формирование у студентов опыта проведения занятий «Разговоры о важном» в период педагогической практики по классному руководству и в детских оздоровительных лагерях; организация занятий «Разговоры о важном» в студенческих группах во внеучебное время. Анализируются данные анкетирования студентов, материалы наблюдений и бесед со студентами, педагогами и наставниками ярославского педагогического университета, учащимися и родителями. Выявляются положительные стороны, проблемы, недостатки в проведении «Разговоров о важном» в школе и вузе, называются предложения респондентов по совершенствованию занятий по данному курсу. Объясняются причины расхождения в оценках будущих педагогов качества и полезности проведения «Разговоров о важном». В заключении статьи делаются выводы по результатам исследования, подчеркивается необходимость обеспечения единства, преемственности и согласованности школьного и университетского педагогического образования в сфере воспитания, непротиворечивого методологического, ценностно-смыслового, технологического взаимодействия преподавателей вуза, педагогов общеобразовательных организаций и студентов, что позволит успешно решать современные задачи воспитания молодого поколения. Обосновываются условия, которые необходимо учитывать при организации подготовки студентов к воспитательной деятельности и, в частности, к изучению курса для школьников «Разговоры о важном».

Ключевые слова: подготовка студентов; воспитательная деятельность; духовно-нравственные ценности; внеурочная деятельность; школьники; преемственность; «Разговоры о важном»; педагогическая практика

Для цитирования: Байбородова Л. В., Белкина В. В., Гурьянчик В. Н. «Разговоры о важном»: подготовка будущих педагогов к организации внеурочной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 48–57. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_48. <https://elibrary.ru/DNGBQT>

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY
OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

Training of future teachers for implementing the «Talking about important things» course on school students extracurricular activity

Lyudmila V. Baiborodova¹✉, Vera V. Belkina², Vitaly N. Guriyanchik³

¹Doctor of pedagogical sciences, professor, head of department of pedagogical technologies, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

²Doctor of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

³Candidate of historical sciences, associate professor of department of social pedagogy and organization of work with youth, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

¹lvbai@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-4440-5013>

²verabelkina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9931-8144>.

³vit-gurjanchik@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9963-4510>.

Abstract. The presented article justifies the relevance of forming traditional Russian spiritual and moral values among the young generation, emphasizes the role of the teacher in solving this problem, the need to prepare future teachers for implementing the «Talking about important things» course on extracurricular activities of school students. The purpose, principles of training are determined, three sections of training are identified and disclosed: conducting special practical classes when studying the «Educational activity» module; formation of students experience in conducting classes «Talking about important things» during teaching practice in class guidance and in children's health camps; organization of classes «Talking about important things» in student groups during extracurricular hours. Student survey data, observation materials and talks with students, teachers and mentors of Yaroslavl Pedagogical University, students and parents are analyzed. Positive aspects, problems, shortcomings in conducting «Talking about important things» at school and university are identified, the respondents' proposals for improving classes on this course are given. The reasons for the discrepancy in the assessments of future teachers of the quality and usefulness for conducting «Talking about important things» are explained. The conclusion of the article draws conclusions on the results of the study, emphasizes the need to ensure the unity, continuity and coherence of school and university pedagogical education in the field of education, consistent methodological, value-meaning, technological interaction of university teachers, teachers of educational organizations and students, which will allow you to successfully solve modern problems of educating the young generation. The conditions are justified, which must be taken into account when organizing the preparation of students for educational activities and, in particular, for studying the «Talking about important things» course for school students.

Key words: training of students; educational activities; spiritual and moral values; out-of-hours activities; school students; continuity; «Talking about important things»; pedagogical practice

For citation: Baiborodova L. V., Belkina V. V., Guriyanchik V. N. Training of future teachers for implementing the «Talking about important things» course on school students extracurricular activity. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 48-57. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_48. <https://elibrary.ru/DNGBQT>

Введение

Современные реалии мироустройства четко обозначили кризис глобальной парадигмы человеческого бытия от политики до культуры. По мнению А. Б. Афанасьевой, глобализация в социокультурном пространстве «проявляется в развитии, насаждении и доминировании массовой стереотипной культуры, проникающей во все сферы жизни, деформирующей традиционные культурные эталоны и нормы, культурно-

исторические и нравственные ценности, разрушающей целостность этнического пространства культуры» [Афанасова, 2014, с. 5]. Еще в конце XX в. В. Д. Шадриков отмечал, что кризисные тенденции глобализма «усиливаются за счет так называемого парадокса этничности, столь характерного для всего современного мира, — когда по мере углубления интернационализации культуры возрастает уровень национального самосознания» [Шадриков, 1993, с. 89].

В нашей многонациональной стране проблема национального самосознания обретает особый смысл и является первостепенной задачей в рамках гражданского, патриотического и этнокультурного воспитания подрастающего поколения. Историческое культурное наследие и современные политико-культурологические реалии четко обозначили основные факторы, актуализирующие вопросы гражданско-патриотического и этнокультурного воспитания. Рост ксенофобских настроений среди населения многих стран и попытки отменить «все русское» (связанное именно с государственной принадлежностью, а не с этнической) вызвали обратную тенденцию усиления собственной гражданской и этнокультурной идентичности среди россиян. В этом случае крайне необходимо формировать у подрастающего поколения соответствующее понимание, личностные качества, компетенции, в корне отличающиеся от этнокультурного шовинизма и национализма и противостоящие им. Сложившаяся современная ситуация в обществе и образовании [Тамарская, 2019] требует новых теоретических и практических решений по воспитанию гражданской и этнокультурной идентичности, формированию российских духовно-нравственных ценностей [Гурьянчик, 2022].

Методология и методы исследования

Инкультурация как один из аспектов социального становления личности, осуществляется посредством фундаментального института общества — образования. «Социокультурное пространство образования является тем полем, которое может воссоздавать многообразие культур, а также развивать у учащихся культуруформирующую способность к рефлексии как к предпосылке понимания ценностей культуры» — резюмирует В. Г. Ращупкин [Ращупкин, 2006, с. 3]. Следовательно, социокультурная трансмиссия во всем многообразии как мирового, так и национального историко-культурного наследия является, с одной стороны, основной функцией образования, а с другой стороны, именно культура определяет уровень развития образования [Сластенин, 2011].

Важно понимать, что образованный человек в основе своей имеет именно этнокультурный базис, а национальная культура является необходимым базисом для формирования личности, цементируя в «моральном фундаменте» идеальный облик человека. Трудно не согласиться с К. Д. Ушинским, который писал: «В основании особенной идеи воспитания у каждого народа

лежит, конечно, особенная идея о человеке, о том, каков должен быть человек по понятиям народа в известный период народного развития. Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях» [Ушинский, 1948, с. 122].

Во все времена актуальным и приоритетным было формирование у молодого поколения духовно-нравственных ценностей [Антропова, 2020; Лутовинов, 2023; Тонких, 2023]. «Без ценностей и смыслов общество обречено на распад и вырождение. Вопрос о ценностях и смыслах является в этом отношении вопросом цивилизационного выживания России» [Багдасарян, 2022, с. 9]. Как никогда, актуальны слова К. Д. Ушинского: «...влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями» [Ушинский, 1948, с. 154].

Одним из комплексных средств, которое активно внедрялось в 2022–2023 учебном году в практику школ и вузов с целью решения указанных выше проблем, стали «Разговоры о важном».

Цель исследования: определить и обосновать содержание и средства подготовки студентов к проведению курса внеочередной деятельности школьников «Разговоры о важном».

Использованы теоретические (анализ, синтез, обобщение, систематизация), а также эмпирические методы исследования: анкетирование, беседы, наблюдения, оценивание, изучение опыта проведения «Разговоров о важном» педагогами школ и в студенческих группах Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского. Авторами статьи проведен опрос педагогов, родителей, обучающихся и студентов ЯГПУ. Привлечение к исследованию представителей педагогического сообщества и студентов позволило изучить содержательно-организационные, ценностно-мотивационные и деятельностные компоненты отношения к проведению занятий «Разговоры о важном» у студентов и наставников ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

В качестве основной методики в исследовании использовался авторский опросник «Разговоры о важном», размещенный в Яндекс. Форме. Опросник состоит из 7 вопросов, 6 из которых с вариантами ответов, вопросы носят полуоткрытый характер. Один вопрос открытый и предполагает отзыв (пожелания) о проведении подобных занятий в следующем учебном году. При этом каждый вопрос дает возможность респон-

дентам не только выбрать предлагаемый вариант ответа, но и высказать свое мнение в виде короткого ответа. В опросе приняли участие 611 студентов очной формы обучения обоих полов 1–5 курсов всех факультетов, 22 педагога-наставника.

Результаты исследования и их обсуждение

Сегодня одной из ведущих тенденций образования является усиление ценностно-смысловой парадигмы педагогической деятельности, что подтверждается Указом Президента Российской Федерации «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (далее Указ). В этом документе определены целевые ориентиры в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения, возложена ответственность на образовательные организации и каждого педагога за реализацию Указа [Указ]. В этой связи не вызывает сомнения важность и своевременность введения с 1 сентября 2022 года в общеобразовательных школах обязательного изучения курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном», который направлен на укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей и представляет собой уникальную возможность для формирования и развития гражданско-патриотических качеств личности у подрастающего поколения россиян. «Разговоры о важном» — это цикл школьных занятий в формате классного часа, которые проводятся в учебных учреждениях в начале каждой учебной недели. Главная цель таких занятий — развитие патриотизма, формирование нравственности, гражданское воспитание и историческое просвещение. По мнению чешского социолога первой половины XX века Арношта Благи, личность педагога и воспитателя, «его педагогическое мастерство и эффективность» должны быть пронизаны духом государства и власти, с одной стороны, и духом просвещения, с другой стороны. И в это двуединство педагог «встроен своим менталитетом и моралью» [Bláha, 1948]. Первый урок по понедельникам у детей и классных руководителей — замечательная возможность обсудить самые актуальные нравственные проблемы, вопросы гражданско-патриотической тематики.

Центральными темами «Разговоров о важном» являются: место России в мире, традиционные ценности российского народа, патриотизм и гражданственность, история страны, нравственность, экология, жизнь школы, события го-

рода, поселка и др. В рамках курса школьники узнают о достижениях страны, связанных с экономическими, научными, политическими задачами, научатся строить коммуникацию, отношения в обществе, поймут, как важно быть здоровыми, гармонично развитыми личностями.

Подведем некоторые итоги по изучению школьниками курса «Разговоры о важном». Анализ мнений родителей и детей о проведении таких занятий позволил установить, что эти уроки вызывают интерес у значительной части обучающихся, особенно у младших школьников, позволяют поговорить о тех проблемах, которые волнуют детей, побуждают их задуматься о смысле и ценностях жизни, своем будущем, семье, судьбе своей страны. Многим педагогам удается успешно решать задачи, которые определены в программе этого курса. В то же время имеются и негативные оценки «Разговоров о важном». Выявленные проблемы и трудности при проведении занятий, как правило, связаны с тем, что педагогам не удалось смотивировать детей на изучение темы, обсуждение важных вопросов, что приводит к навязыванию педагогом информации, которую ему «спустили сверху». Давление взрослых на детей, естественно, приводит к отторжению, скрытому или открытому сопротивлению, особенно среди подростков, обучающихся 7–11 классов, у которых уже есть свое мнение и позиция, и любое давление со стороны взрослых у значительной части вызывает протест. В этом случае такие занятия не только не приносят пользу, а вызывают негативные эмоции, причем в тех случаях, когда речь идет действительно о самом главном и важном в жизни каждого человека, семьи, страны.

Очень важно, чтобы «Разговоры о важном» перешли в конкретные действия, смотивировали школьников на полезные, созидательные дела ради того, чтобы изменить окружающий мир к лучшему, порадовать своих близких, друзей, родителей. Педагогам необходимо стремиться к тому, чтобы рассуждения о добре, любви к Родине, семье, заботе о старших и младших перешли в реальные поступки детей, при этом школьники приобрели опыт общения и совместной деятельности, испытали радость и удовлетворение от совершенных на пользу другим людям действий. Как отмечал Майкл Фуллан, «Хорошие идеи воплощаются в условиях общения и сотрудничества. Люди обнаружат, что они могут преобразовать свои собственные желания в социальные повестки дня. Помните, что личная

цель — это не просто эгоцентризм, у нее также есть социальные аспекты, такие как эффективная работа с другими, воспитание лучших граждан и тому подобное... личную цель в обучении следует продвигать до тех пор, пока это не приведет к социальному улучшению в обществе. Во всяком случае, так оно и есть на индивидуальном уровне учитель–ученик. Это имеет больший размах и значение и требует более широких действий, если мы осознаем, что улучшение общества — это действительно то, ради чего предназначено образование» [Fullan, 1993, p. 14].

Чтобы классные руководители могли успешно решать воспитательные задачи на занятиях «Разговоры о важно», необходимо будущим педагогам присвоить те ценности, которые они будут формировать у детей, овладеть содержанием этого курса, использовать субъектно-ориентированные технологии, которые обеспечат активную позицию детей, их осознанную включенность в обсуждение и решение лично и социально значимых проблем [Байбородова, 2023]. Вот поэтому с декабря 2022 года в Ярославском государственном педагогическом университете создана группа, состоящая из педагогов школ, преподавателей вуза и студентов, которая приступила к разработке программы по подготовке будущих педагогов к проведению курса внеурочной деятельности «Разговоры о важно».

Цель такой подготовки: сформировать у будущих педагогов педагогические компетенции, необходимые для субъект-субъектного и ценностно-смыслового взаимодействия с обучающимися при проведении «Разговоров о важно».

Данная программа включает три раздела:

- проведение специальных практических занятий при изучении модуля «Воспитательная деятельность»;
- формирование у студентов опыта проведения занятий «Разговоры о важно» в период педагогической практики по классному руководству и в детских оздоровительных лагерях;
- организация занятий «Разговоры о важно» в студенческих группах во внеучебное время.

Прежде всего, остановимся на рассмотрении возможностей изучения модуля «Воспитательная деятельность», который включает три дисциплины: «Ценностно-смысловые основы воспитательной деятельности», «Технологии воспитательной деятельности», «Организация вожатской деятельности», разработка и реализация которых осуществляется кафедрой педагогических технологий ЯГПУ.

Курс внеурочной деятельности «Разговоры о важно» строится с учетом современных подходов и принципов к воспитанию [Степанов, 2008], сущность которых рассматривается на занятиях по дисциплине «Ценностно-смысловые основы воспитательной деятельности». При изучении этой дисциплины закладывается концептуальная и методическая основа воспитания, что оказывает существенное влияние на успешность организации внеурочных занятий. В связи с введением курса «Разговоры о важно» преподаватели кафедры особый акцент делают на том, как, какими средствами можно реализовать современные подходы при проведении занятий. Студентам предлагают высказать свои идеи, по желанию подготовить сообщения по изучаемой теме. Особое внимание обращается на характер взаимодействия педагога и детей, на тьюторскую позицию классного руководителя при изучении темы «Взаимодействие в воспитательном процессе», «Функции и направления деятельности классного руководителя»; на формирование субъектной позиции при рассмотрении тем «Индивидуализация воспитательного процесса», «Самореализация и саморазвитие школьников», «Самоуправление в детском коллективе». Понимание и усвоение учебного материала по этим темам определяют успешность решения воспитательных проблем, в том числе и профессионализм действий классного руководителя при проведении занятий «Разговоры о важно».

Безусловно, большое значение при подготовке студентов в контексте рассматриваемой темы имеет изучение раздела «Педагогические средства воспитания», в котором предлагаются современные формы, методы и технологии. Студентам предлагается разработать занятие по темам курса «Разговоры о важно», предусматривая организацию активной деятельности детей. Все студенты разрабатывают занятие с использованием субъектно-ориентированной технологии, которую они осваивают, не только изучая теорию, но и на практике: занятия по модулю «Воспитательная деятельность» организуются преподавателями на основе этой технологии.

Более глубокое освоение сущности, принципов, идей, методических приемов субъектно-ориентированной технологии происходит при изучении дисциплины «Воспитательные технологии», когда сами студенты становятся организаторами занятий с использованием этой технологии. Будущие педагоги отрабатывают конкретные способы субъект-субъектного взаимодей-

ствия, которые должны составлять основу занятий «Разговоры о важном». Этот опыт студенты закрепляют в период учебной педагогической практики, разрабатывая и организуя занятия «Разговоры о важном» со школьниками.

Завершается изучение модуля «Воспитательная деятельность» освоением дисциплины, которая готовит студентов к работе в детских оздоровительных лагерях. Особенностью этой дисциплины является практико-ориентированный характер, когда студенты готовятся к решению специфических воспитательных задач в новых для них условиях, требующих от будущих и уже практикующих педагогов большей ответственности и самостоятельности. Важно подготовить не только студентов к этой практике, но и педагогов, сопровождающих воспитательную деятельность начинающих вожатых и воспитателей. В этот период закрепляются, осознаются знания, полученный опыт, и проверяется готовность студентов к воспитанию детей, проведению мероприятий на основе субъектно-ориентированной технологии [Байбородова, 2020].

Педагогическая практика является важнейшим ресурсом подготовки студентов к решению актуальных воспитательных задач в будущей профессиональной деятельности. Формирование ценностно-смысловых установок проекта «Разговоры о важном», осмысление содержания и принципов осуществления данного проекта, освоение ролевой позиции педагога в ходе реализации курса «Разговоры о важном» со школьниками, — такие важные задачи решаются в рамках практики студентов выпускного курса ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. Содержание практики студентов выпускного, четвертого или пятого, курсов традиционно имеет комплексный характер и направлено на формирование и закрепление профессиональных компетенций, связанных как с умением организовывать внеурочные занятия, так и с владением навыками проведения мероприятий воспитательной направленности. В частности, последнюю группу умений поддерживают следующие компетенции, предусмотренные учебным планом (для примера компетенции приведены из учебного плана 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль «Историческое образование. Образование в области иностранного языка»):

ПК–3 — способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития, обучающихся в учебной и внеучебной деятельности;

ПК–4 — способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;

ПК–5 — способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся;

ПК–6 — готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса;

ПК–7 — способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности;

ПК–11 — готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования.

Отметим, что реализация курса «Разговоры о важном» в период практики студентов напрямую направлена на формирование всех перечисленных компетенций. Однако, в связи с тем, что внедрение в воспитательный процесс школ «Разговоров о важном» произошло лишь в 2022–2023 учебном году, студенты педагогического вуза не имели возможности освоить содержательные установки и ценностно-смысловые ориентиры данного проекта при изучении цикла педагогических и методических дисциплин. В связи с этим практиканты столкнулись с необходимостью реализовывать знания в рамках данного проекта в школах в период практики. Поэтому одной из задач специалистов кафедры педагогических технологий стала подготовка студентов к решению новой для практикантов задачи.

Традиционно важным средством в подготовке студентов к практике в школе являются установочные конференции и консультации перед педагогической практикой. Привлечение к такой деятельности преподавателей различных кафедр способствует содержательно-методическому обогащению практико-ориентированного портфолио будущих воспитателей, представляя возможность педагогического маневра при возникновении различных ситуаций профессионального затруднения. Поэтому первым направлением, обеспечивающим подготовку студентов к реализации «Разговоров о важном» в рамках школьной практики стало участие преподавателей дисциплин воспитательной направленности в установочной конференции студентов с целью фиксации задач, основных установок и принципов «Разговоров о важном». Также важным аспектом данного этапа

работы явилась актуализация знаний обучающихся выпускного курса о субъектно-ориентированной технологии, которая рассматривается как магистральное средство, обеспечивающее эффективность занятий в рамках «Разговоров о важном» с обучающимися любой возрастной группы.

Вторым направлением стало непосредственное сопровождение студентов в период практики: в ходе онлайн консультаций им предлагались рекомендации по организации занятий «Разговоры о важном» с учетом текущей тематики проекта, давались советы по вовлечению школьников в диалог, происходил взаимообмен опытом между самими практикантами по реализации проекта.

Третье направление деятельности, обеспечивающее, в частности, формирование и развитие исследовательских компетенций будущих педагогов, – это изучение ими мнения педагогов и детей о проекте, а также фиксация результатов собственного опыта проведения «Разговоров о важном» в рамках педагогической практики.

В частности, результаты опроса студентов выпускного курса исторического факультета, проходивших педагогическую практику в школах г. Ярославля, показали, что степень удовлетворенности школьников организацией «Разговоров о важном» составляет 6,2, степень удовлетворенности родителей содержанием занятий а рамках проекта — 6,7, а удовлетворенность студентами собственным опытом организации данных уроков — 6,3 (по 10-балльной шкале). Полученные данные свидетельствуют о существующих проблемах и трудностях в реализации курса. Обобщение результатов открытых вопросов анкеты позволяют зафиксировать следующие причины недостаточной удовлетворенности субъектов образовательного процесса данными занятиями по мнению будущих педагогов: единая тематика «Разговоров о важном» для детей разных классов не позволяет в полной мере учитывать возрастные особенности детей, обучающимся не интересны репродуктивные форматы проведения занятий, на которые ориентируется большинство педагогов, отмечается также недостаточность времени, которое выделяется в школах на эти занятия. Студенты отмечают также низкий уровень собственной готовности к реализации данного курса и важность тех направлений деятельности, которые осуществлялись на этапе подготовки к практике, а также в ходе сопровождающих консультаций в вузе. Обозначенные студентами проблемы были учтены при корректировке

программ практик, внесены дополнения в содержание модуля «Воспитательная деятельность».

Системность и комплексность подготовки будущих педагогов к воспитанию детей должна основываться не только на внешних требованиях, предъявляемых к внеурочным занятиям программы «Разговоры о важном», но и внутреннем принятии важности данных занятий. Этому способствует проведение «Часа наставника» со студентами, вовлечение их в процесс разработки тематических сценариев занятий, ознакомление с разнообразными педагогическими технологиями проведения просветительско-воспитательных мероприятий. В этом случае студенты педагогического университета, с одной стороны, интериоризируют ценностно-смысловые основы своей будущей профессионально-педагогической деятельности, а с другой стороны, приобретают практические навыки проведения воспитательных мероприятий, преобразуя их в воспитательные события.

Для изучения эффективности часа наставника был проведен опрос среди студентов и наставников групп. Больше половины студентов (51 %) высказали мнение о том, что в той или иной степени содержание занятий «Разговоры о важном» способствует формированию и развитию традиционных российских ценностей. Около 60 % высоко оценивают качество этих занятий. Такое же число студентов заинтересовано в продолжении занятий, значительная часть студентов высказывает достаточно много интересных идей, которые были реализованы на занятиях. Также есть конструктивная критика в ряде суждений, нацеленная на качественное улучшение подобных занятий: повышение степени вовлеченности субъектов педагогического взаимодействия в открытый диалог и расширение проблемных тем, в том числе профессиональной направленности; учет запроса самих обучающихся; привлечение к обсуждению насущных молодежных проблем компетентных лиц из соответствующей области науки и практики.

Следует отметить, что результаты исследования продемонстрировали существенную разницу в оценках студентов. Анализ ответов показывает, что 58 – 60 % респондентов высоко оценивают все характеристики занятий, другая часть — дает низкие оценки. Сопоставление данных анкет, уточняющие беседы со студентами после анкетирования и наблюдения показывают, что отношение студентов к занятиям, оценка их влияния и значимости зависят от качества организации

этих занятий, позиции обучающихся в этом процессе. По всей видимости, низкие оценки отражают формальный подход некоторых преподавателей, наставников к организации «Разговоров о важном» в ряде студенческих групп; преобладание субъектно-объектного стиля педагогического взаимодействия, когда обучающиеся практически исключаются из принятия решений о применении тех или иных педагогических технологий, выборе методик проведения занятий; отсутствие полноправного педагогического партнерства при рассмотрении экзистенциальных проблем.

В целом, полученные результаты исследования позволяют говорить о необходимости целенаправленного процесса формирования и развития традиционных российских ценностей у молодежи в рамках проведения занятий «Разговоры о важном». Профессиональное и личное благополучие молодого поколения определяется не только внешними факторами (профессиональная деятельность, материальное благополучие и пр.), но и социально-психолого-педагогической готовностью обучающейся молодежи к творческому созиданию на основе ценностно-мотивационного компонента, положенного в основу будущей педагогической деятельности. Следует учитывать, что нынешние студенты скоро станут организаторами воспитательного процесса, целенаправленно формирующего духовно-нравственные ценности учеников.

Заключение

Результаты исследования подтверждают необходимость комплексного подхода к подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности, в том числе к проведению «Разговоров о важном». Осуществление программы подготовки студентов к реализации курса внеурочной деятельности школьников «Разговоры о важном» воспринимается обучающимися положительно, она способствует формированию когнитивного, эмоционального, оценочно-волевого, мотивационного и поведенческого компонентов личности, глубокому осознанию традиционных российских духовно-нравственных ценностей, становлению гражданина и патриота.

Подготовка будущих педагогов к реализации курса «Разговоры о важном» может дать положительный результат в том случае, если достигается единство, согласованность, преемственность школьного и университетского педагогического образования в сфере воспитания, в частности,

при реализации курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном», что означает:

- единство, непротиворечивость ценностно-смысловых подходов, когда определены приоритеты и скоординированы воспитательные действия всех субъектов, участвующих в подготовке будущих педагогов;
- формирование совместных информационно-дидактических ресурсов, распространение современных воспитательных субъектно-ориентированных технологий, обеспечивающих субъектную позицию обучающихся на всех этапах организации изучения дисциплин;
- участие будущих педагогов в проведении занятий со школьниками в рамках курса «Разговоры о важном» при организации педагогических практик;
- приобщение к подготовке студентов опытных, лучших педагогов, владеющих современными способами и средствами воспитания, при проведении занятий в вузе, в образовательных организациях;
- включение в проведение занятий с первокурсниками студентов, обучающихся на старших курсах, что позволит проследить динамику возможных изменений в отношениях и поведении будущих педагогов;
- осуществление в период практик тьюторского сопровождения студентов преподавателями, методистами, классными руководителями, показывающими на личном примере образец субъектно-партнерского взаимодействия.

Библиографический список

1. Антропова Д. В. Нравственное воспитание младших школьников средствами изобразительного искусства / Д. В. Антропова, О. А. Овсянникова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (46). С. 13–16.
2. Афанасьева А. Б. Этнокультурное образование как феномен культурного поля : монография. Санкт-Петербург : ФГБОУВПО «СПГУТД», 2014. 188 с.
3. Багдасарян В. Э. Традиционные ценности: стратегия цивилизованного возрождения. Ярославль : ООО «СПК», 2022. 256 с.
4. Байбородова Л. В. Воспитательная деятельность : учебник / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. Москва : КНОРУС, 2023. 402 с.
5. Байбородова Л. В. Вожатская и организаторская деятельность детско-юношеских объединений и организаций : учебник / Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова, К. М. Царькова. Москва; Берлин : Директ-Медиа, 2020. 216 с.
6. Бездухов В. П. Воспитание добродетелей молодого поколения как фактор сохранения традиционных

ценностей // Духовная безопасность и традиционализм : избранные материалы Международной научно-просветительской конференции / отв. ред. А. Г. Поляков. Киров : Веси, 2023. С. 15–21.

7. Гурьянчик В. Н. Теоретическое обоснование воспитания этнокультурной личности в эпоху постглобализма // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–1. С. 128–131.

8. Лутовинов В. И. Патриотическое воспитание современной молодежи. Москва : Русайнс, 2020. 342 с.

9. Макарова Е. А. Визуализация как одна из стратегий создания инновационной образовательной среды / Е. А. Макарова, В. И. Писаренко // Известия Южного федерального университета. Серия: Технические науки. 2011. № 12. С. 260–264.

10. Примерная рабочая программа курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном». Москва, 2020. URL: <https://razgovor.edsoo.ru/> (дата обращения: 15.07.23).

11. Рожков М. И. Развитие самоуправления в детских коллективах : учеб.-метод. пособие. Москва : Владос, 2002. 156 с.

12. Рошупкин В. Г. Кросскультурная грамотность студента — будущего учителя: диагностика, формирование; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2006. 238 с.

13. Слостенин В. А. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. 10-е изд., перераб. Москва : Академия, 2011. 608 с.

14. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. Москва : Сфера, 2008. 220 с.

15. Тамарская Н. В. Родителям поколения Z. Как перестать беспокоиться и помочь своему ребенку в эпоху стремительных перемен / Т. В. Тамарская, О. В. Белова. Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2019. 109 с.

16. Тонких В. А. Духовно-нравственные традиции русского народа: становление и эволюция // Духовная безопасность и традиционализм избранные материалы Международной научно-просветительской конференции / отв. ред. А. Г. Поляков. Киров : Веси, 2023. С. 164–169.

17. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 01.04.2023).

18. Ушинский К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Избранные произведения. Москва ; Ленинград : АПН РСФСР, 1946. Вып. 3. С. 154.

19. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. Т. 2: Педагогические статьи, 1857–1861 гг. / редкол.

А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский; сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский. Москва; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1948. 655 с.

20. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательной политики. Москва : Логос, 1993. 181 с.

21. Bláha Arnošt Inocenc. Sociologie dětství. 4. vyd. V Brně: Komenium, 1948. 237 s.

22. Fullan Michael. Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform. School Development and the Management of Change Series: 10. ISBN-1-85000-826-4 94. Palmer Press, Taylor & Francis Inc., 1900 Frost Road, Suite. Bristol, PA 19007. 1993. 174 p.

Reference list

1. Antropova D. V. Nравstvennoe vospitanie mladshih shkol'nikov sredstvami izobrazitel'nogo iskusstva = Moral education of younger students by means of fine arts / D V. Antropova, O. A. Ovsjannikova // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. № 2 (46). S. 13–16.

2. Afanas'eva A. B. Jetnokul'turnoe obrazovanie kak fenomen kul'turnogo polja = Ethnocultural education as a phenomenon of the cultural field: monografija. Sankt-Peterburg : FGBOUVPO «SPGUTD», 2014. 188 с.

3. Bagdasarjan V. Je. Tradicionnye cennosti: strategija civilizovannogo vrozozhdenija = Traditional values: civilized revival strategy Jaroslavl' : ООО «СПК», 2022. 256 с.

4. Bajborodova L. V. Vospitatel'naja dejatel'nost' = Educational activities: uchebnik / L. V. Bajborodova, M. I. Rozhkov. Moskva : KNORUS, 2023. 402 s.

5. Bajborodova L. V. Vozhatskaja i organizatorskaja dejatel'nost' detsko-junosheskih ob#edinenij i organizacij = Counselor and organizational activities of children and youth associations and organizations: uchebnik / L. V. Bajborodova, I. G. Harisova, K. M. Car'kova. Moskva : Berlin: Direkt-Media, 2020. 216 s.

6. Bezduhov V. P. Vospitanie dobrodetelej mladogo pokolenija kak faktor sohraneniya tradicionnyh cennostej = Nurturing the virtues of the younger generation as a factor in preserving traditional values // Duhovnaja bezopasnost' i tradicionalizm : izbrannye materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prosvetitel'skoj konferencii / отв. ред. А. Г. Поляков. Киров : Веси, 2023. С. 15–21.

7. Gur'janichik V. N. Teoreticheskoe obosnovanie vospitanija jetnokul'turnoj lichnosti v jepohu postglobalizma = Theoretical rationale for upbringing ethnocultural personality in the post-globalism era // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2022. № 77 1. S. 128–131.

8. Lutovinov V. I. Patrioticheskoe vospitanie sovremennoj molodezhi = Patriotic education of modern youth Moskva : Rusajns, 2020. 342 s.

9. Makarova E. A. Vizualizacija kak odna iz strategij sozdaniya innovacionnoj obrazovatel'noj sredy = Visualization as one of the strategies for creating an innovative educational environment / E. A. Makarova, V. I. Pisarenko // Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Serija: Tehnicheskie nauki. 2011. № 12. S. 260–264.

10. Primernaja rabochaja programma kursa vneurochnoj dejatel'nosti «Razgovory o vazhnom» = Approximate work program of the extracurricular activity course «Conversations about the important». Moskva, 2020. URL: <https://razgovor.edsoo.ru/> (data obrashhenija: 15.07.23).
11. Rozhkov M. I. Razvitie samoupravlenija v detskikh kollektivah = Development of self-government in children's groups: ucheb.-metod. posobie. Moskva : Vlados, 2002. 156 s.
12. Roshhupkin V. G. Krosskul'turnaja gramotnost' studenta — budushhego uchitelja: diagnostika, formirovanie = Cross-cultural literacy of the student – the future teacher: diagnosis, formation. Moskva : Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo in-ta, 2006. 238 s.
13. Slastenin V. A. Pedagogika = Pedagogy: uchebnik dlja stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovanija / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shijanov; pod. red. V. A. Slastenina. 10 e izd., pererab. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija», 2011. 608 s.
14. Stepanov E. N. Pedagogu o sovremennyh podhodah i koncepcijah vospitanija = Teacher about modern approaches and concepts of upbringing / E. N. Stepanov, L. M. Luzina. Moskva : Sfera, 2008. 220 s.
15. Tamarskaja N. V. Roditeljam pokolenija Z. Kak perestat' bespokoit'sja i pomoch' svoemu rebenku v jepohu stremitel'nyh peremen = Parents of Generation Z. How to stop worrying and help your child in the era of rapid change / T. V. Tamarskaja, O. V. Belova. Kaliningrad : Izd-vo BFU im. I. Kanta, 2019. 109 s.
16. Tonkih V. A. Duhovno-nravstvennye tradicii russkogo naroda: stanovlenie i jevoljucija = Spiritual and moral traditions of the Russian people: formation and evolution // Duhovnaja bezopasnost' i tradicionalizm izbrannye materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prosvetitel'skoj konferencii / otv. red. A. G. Poljakov. Kirov : Vesi, 2023. S. 164–169.
17. Ukaz Prezidenta RF ot 9 nojabrja 2022 g. Ob utverzhenii osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniu i ukrepleniju tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej = Decree of the President of the Russian Federation of November 9, 2022 On the approval of the foundations of state policy for preserving and strengthening traditional Russian spiritual and moral values. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (data obrashhenija: 01.04.2023).
18. Ushinskij K. D. O нравstvennom jelemente v russkom vospitanii = On the moral element in Russian education // Izbrannye proizvedenija. Moskva ; Leningrad : APN RSFSR, 1946. Vyp. 3. S. 154.
19. Ushinskij K. D. Sobranie sochinenij = Collected works: v 11 t. T. 2: Pedagogicheskie stat'i, 1857 1861 gg. / redkol: A. M. Egolin (gl. red.), E. N. Medynskij i V. Ja. Struminskij; sost. i podgot. k pečati V. Ja. Struminskij. Moskva ; Leningrad : Izd-vo APN RSFSR, 1948. 655 s.
20. Shadrikov V. D. Filosofija obrazovanija i obrazovatel'noj politiki = Philosophy of education and educational policy Moskva : Logos, 1993. 181 s.
21. Bláha Arnošt Inocenc. Sociologie dětství. 4. vyd. V Brně: Komenium, 1948. 237 s.
22. Fullan Michael. Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform. School Development and the Management of Change Series: 10. ISBN-1-85000-826-4 94. Palmer Press, Taylor & Francis Inc., 1900 Frost Road, Suite. Bristol, PA 19007. 1993. 174 p.

Статья поступила в редакцию 29.08.2023; одобрена после рецензирования 28.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 29.08.2023; approved after reviewing 28.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Научная статья
УДК 372.862
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_58
EDN: DCCCKFH

Система подготовки студентов в области технического рисования к участию в чемпионате «Молодые профессионалы» по компетенции «Технологии моды»

Елена Александровна Ренжина

Аспирант кафедры технологии и методики преподавания технологии, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, д. 36
stud127568@vyatsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1447-4421>

Аннотация. С внедрением в среднее профессиональное образование России программ федерального проекта «Молодые профессионалы», учебные заведения среднего профессионального образования (далее СПО) стали участниками движения WorldSkills Russia, нацеленного на повышение конкурентоспособности профессионального образования в соответствии с международными стандартами. При возможности участия в престижных конкурсах в учебных заведениях среднего профессионального образования была обнаружена недостаточная разработанность методического обеспечения подготовки конкурсантов к чемпионатам WSR. Цель статьи — представление опыта разработки методической системы подготовки студентов в области технического рисования к участию в чемпионате «Молодые профессионалы» по компетенции «Технологии моды» на основе системного подхода.

В статье представлен обзор отечественной и зарубежной научной литературы, посвященной системному подходу в профессиональном образовании. На основе системного подхода описан опыт подготовки обучающихся КОГПОБУ «Кировский технологический колледж» к выполнению заданий модуля А «Технический рисунок» компетенции «Технологии моды» регионального чемпионата «Молодые профессионалы» Кировской области. В результате анализа организационно-педагогических условий формирования у конкурсантов профессионального навыка технического рисования швейных изделий в соответствии с требованиями стандартов «Молодые профессионалы» разработана методическая система графической подготовки студентов.

Представленный в статье педагогический опыт, разработанная методическая система профессиональной подготовки по техническому рисунку швейных изделий могут быть полезны преподавателям спецдисциплин инженерных специальностей для подготовки обучающихся к графическим заданиям чемпионатов «Молодые профессионалы», а также для оптимизации образовательного процесса при освоении профессиональных модулей и учебных дисциплин, связанных с техническим рисунком швейных изделий.

Ключевые слова: системный подход; технический рисунок; методическая система; технологии моды; молодые профессионалы; WorldSkills Russia; стандарты WSR; региональный чемпионат

Для цитирования: Ренжина Е. А. Система подготовки студентов в области технического рисования к участию в чемпионате «Молодые профессионалы» по компетенции «Технологии моды» // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 58–78. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_58. <https://elibrary.ru/DCCCKFH>

Original article

The system of preparing students in the field of technical drawing for participating in the «Young professionals» championship in the «Fashion technologies» competence

Elena Aleksandrovna Renzhina

Post-graduate student at the department of technologies and teaching methods, Vyatka state university. 610000, Kirov, Moskovskaya st., 36
stud127568@vyatsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1447-4421>

Abstract. With the introduction of the programs of the federal project «Young professionals» into secondary vocational education in Russia, secondary vocational education institutions became participants in the WorldSkills Russia movement, aimed at increasing the competitiveness of vocational education in accordance with international

standards. With the opportunities to participate in prestigious competitions in educational institutions of secondary vocational education, insufficient development of methodological support for preparing contestants for the WSR championships was discovered. The purpose of the article is to present the experience of developing a methodological system for preparing students in the field of technical drawing for participating in the «Young Professionals» championship in the «Fashion Technologies» competence based on a systematic approach.

The article presents an overview of domestic and foreign scientific literature on a systematic approach to vocational education. Based on the systematic approach, the article describes the experience of preparing students of the Kirov technological college to complete the tasks of module A «Technical drawing» of the «Fashion technologies» competence of the «Young professionals» regional championship of the Kirov region. As a result of the analysis of the organizational and pedagogical conditions to form the professional skill of technical drawing of garments among the contestants in accordance with the requirements of the «Young professionals» standards, a methodological system for training students was developed.

The pedagogical experience, presented in the article, the developed methodological system of professional training in the technical drawing of garments can be useful for teachers of special disciplines of engineering specialties to prepare students for the graphic tasks of the «Young Professionals» championships, as well as to optimize the educational process when mastering professional modules and academic disciplines related to with technical sewing pattern.

Key words: systemic approach; technical drawing; methodological system; fashion technologies; young professionals; WorldSkills Russia; WSR standards; regional championship

For citation: Renzhina E.A. The system of preparing students in the field of technical drawing for participating in the «Young Professionals» championship in the «Fashion Technologies» competence. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 58-78. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_58. <https://elibrary.ru/DCCCKFH>

Введение

В Российской Федерации социально-экономические условия развития профессионального образования меняются быстрее, чем развивается его методическая система. С внедрением в образовательный процесс федерального проекта «Молодые профессионалы» государственной программы «Развитие образования» сферу СПО ждали существенные перемены, к которым многие субъекты данного уровня образования оказались методически не готовы.

Федеральный проект «Молодые профессионалы» стал популярным проектом по повышению конкурентоспособности профессионального образования со стратегическим планированием до 2030 года. В рамках проекта в системе среднего профессионального образования реализуется программа демонстрационных экзаменов и чемпионатов «Молодые профессионалы» в соответствии с современными требованиями экономики и запросами рынка труда [Федеральный проект..., 2018].

В текущем 2022–2023 учебном году в региональных чемпионатах «Молодые профессионалы», до 2022 года WorldSkills Russia (WSR) по компетенции «Технологии моды» в основной возрастной категории (студенты 16–22 лет) принимали участие колледжи из 61 региона Российской Федерации, для каждого из которых актуальна качественная подготовка обучающихся к чемпионату. Вопрос эффективности подготовки конкурсантов в учебных заведениях СПО корре-

лирует с вопросом рейтинговой оценки качества обучения среди образовательных организаций данного уровня образования. Поэтому вопрос эффективной методической системы подготовки обучающихся к чемпионату «Молодые профессионалы» приобретает комплексный, системный характер.

В данной статье содержится материал по обобщению педагогического опыта подготовки обучающихся Кировского технологического колледжа к участию в региональных чемпионатах «Молодые профессионалы» с 2019 по 2023 год по модулю А «Технический рисунок» сертифицированными экспертами компетенции «Технологии моды».

Как отмечает Т. В. Машарова, в настоящее время большинство педагогов испытывает потребность в анализе процесса развития образовательных систем с целью дальнейшего овладения способами их применения [Машарова, 1997, с. 9]. Для анализа существующей педагогической системы подготовки обучающихся к участию в региональном чемпионате Кировской области «Молодые профессионалы» с учетом успешной конкурсной графической подготовки обучающихся в рамках конкурсного движения системный подход используется с целью оптимизации педагогического процесса в колледже.

С одной стороны, существует потребность систематизировать полученный Кировским технологическим колледжем пятилетний опыт подготовки участников к чемпионатам «Молодые про-

фессионалы» для анализа эффективных педагогических практик по обучению техническому рисунку швейных изделий и обмена систематизированными методическими наработками на основе этих практик с педагогическим сообществом СПО Российской Федерации. Существует необходимость научного обоснования разработанной в Кировском технологическом колледже методической системы подготовки студентов к выполнению технического рисунка швейных изделий на региональном чемпионате профессионального мастерства.

С другой стороны, в результате системного подхода к обучению техническому рисунку необходимо выявить эффективные методы подготовки узкого круга лучших студентов колледжа к чемпионатам с целью широкого фронтального внедрения конкурсных методов подготовки в образовательный процесс СПО для повышения качества подготовки специалистов в сжатые сроки. Важно отметить, что предмет исследования — технический рисунок, является не только неотъемлемой частью профессиональных заданий чемпионата «Молодые профессионалы» по компетенции «Технологии моды» в модуле А, но и основой графической подготовки инженеров легкой промышленности [Ренжина, 2021].

Цель и задачи исследования

Целью данного исследования является разработка методической системы подготовки студентов в области технического рисования к участию в чемпионате «Молодые профессионалы» по компетенции «Технологии моды».

Для достижения цели были поставлены задачи:

- исследовать вопрос применения системного подхода в профессиональном образовании в отечественной и зарубежной научной литературе;

- проанализировать условия системного подхода в профессиональном образовании России в контексте взаимодействия образовательных организаций СПО с работодателями и агентством «Молодые профессионалы» (далее МП);

- систематизировать опыт подготовки обучающихся КОГПОБУ «Кировский технологический колледж» (далее КТК) к участию в чемпионате WSR «Молодые профессионалы» на примере обучения техническому рисунку (далее ТР) швейных изделий для модуля А компетенции «Технологии моды» (далее «ТМ»);

- обосновать эффективность внедрения в учебный процесс и содержание среднего профессионального образования педагогических тренин-

говых технологий и стандартов качества чемпионата «МП» в области технического рисования;

- наметить стратегию по повышению уровня графической подготовки обучающихся на инженерных специальностях СПО с учетом передовых технологий и национальных требований к стандартам качества технического рисунка швейных изделий.

Обзор отечественной и зарубежной литературы

Системный подход — совокупность методов и средств, позволяющих исследовать свойства и структуру объекта в целом, представив его в качестве системы, подготовить и обосновать комплексные управленческие решения с учетом всех взаимосвязей, отдельных структурных частей, их взаимовлияния и выявления воздействия системы в целом на каждый элемент системы. [Основы социального..., с. 58]. При системном подходе относительно самостоятельные компоненты рассматриваются как совокупность взаимосвязанных компонентов: цели образования, субъекты педагогического процесса (педагог и учащийся), содержание образования, методы, формы, средства педагогического процесса [Ахвердиев, 2010]. Задачей педагога среднего профессионального образования с внедрением стандартов «МП» в образовательную деятельность СПО становится учет взаимосвязи новых компонентов системы обучения на основе имеющегося педагогического опыта.

В российской педагогической науке системный подход исследован В. Г. Афанасьевым [Афанасьев, 1980], Ю. К. Бабанским [Бабанский, 1989], В. П. Беспалько [Беспалько, 1989], Т. А. Ильиной [Ильина, 1972], Ф. Ф. Королевым [Королев, 1974], Л. М. Панчешниковой [Панчешникова, 1973]. Системный подход предполагает отношение к образованию как системе — комплексу хорошо структурированных, тесно взаимосвязанных между собой элементов, где динамика функционирования методической системы обучения обусловлена социально детерминированными целями.

Роль системного подхода в модернизации российской системы СПО при решении задач подготовки конкурентоспособных специалистов раскрывается в работах Р. М. Асадуллина, В. Г. Иванова [Асадуллин, 2004], З. Ш. Тухтаевой [Тухтаева, 2016]. Для «опережающего моделирования» системность в технологии профессионального обучения связывается с системами

«общество–природа–человек», «наука–техника–производство», «общество–труд–индивидуум» [Маркова, 2021, с. 156]. Реализация системного подхода при взаимодействии субъектов образовательного процесса позволяет обосновать технологию профессионального обучения [Ваганова, 2020]. Системный подход в профессиональном образовании рассматривается через модульное построение образовательной деятельности как части системно представленного содержания, актуализации и осмысления способов применения на практике [Громкова, 2017]. Важным элементом в формировании современного подхода к профессиональному образованию в системе общественных отношений является социальное партнерство с субъектами и институтами рынка труда, производственными, коммерческими и общественными организациями, а также государственными и муниципальными органами власти и государственная поддержка профессионального образования [Левицкая, 2018; Свирин, 2017].

В зарубежных научных исследованиях, связанных с профессиональным образованием и переподготовкой Vocational education and training (VET), системный подход (systems approach) применяется с 1960-х для целенаправленного планирования и адаптации рабочих образовательных программ к совершенствованию экономики. В материалах доктора Walter M. Arnold раскрывается системный подход к государственно-местному программному планированию в профессионально-техническом образовании в Пенсильвании (США) с планированием рабочих программ для удовлетворения социально-экономических потребностей общества и работодателей в профессиональном обучении на основе разработанных диаграмм взаимосвязи объектов и возможных альтернатив их развития [Arnold Walter, 1969 с. 291 — 292].

В европейских странах поддерживается инициатива систематизированного повышения качества образовательных программ технического образования, ориентированных на промышленность и технологии [Bagale, 2015]. Междисциплинарные аналитические исследования позволяют разработать системы сотрудничества профессионального образования с другими структурами на региональном, отраслевом и профессиональном уровнях [Emmenegger, 2019]. Формирование новых интегрированных моделей профессионального образования в Австрии, Германии и Швейцарии происходит с участием работодателей, влияющих на модели институциональных

изменений [Trampusch, 2010]. Для улучшения взаимосвязи между системой профессионального образования и работодателями Португалии в систему профобразования вводятся курсы, соответствующие реальным потребностям рынка труда [Lopes, 2023]. Если в Швеции при этатистском режиме системы профессионального образования, при котором промышленность менее вовлечена в процесс обучения, предложена инициатива «Технический колледж» в виде сертификации технического образования в старших классах средней школы на основе интеграции в систему общего образования общественного профессионального участия [Persson, 2018], то Австрия, Германия и Швейцария с разветвленными системами коллективного формирования профессиональных навыков вводят гибридные формы академического образования на рабочем месте [Graf, 2016]. При анализе образовательной политики Европейского Союза ученичества [Graf, 2022] рассматривают формирование навыков в децентрализованных системах профессионального образования на примере сравнения либеральной модели профессионального обучения в Ирландии и этатистской модели Франции, аналогичной отечественной модели профессионального образования, и влияния современных федеральных образовательных проектов на формирование структуры СПО и его содержания.

В ключе исследуемой проблемы взаимодействия системы среднего профессионального образования с движением WorldSkills и российским федеральным проектом «МП» в научных трудах зарубежных авторов рассмотрены не только вопросы государственного управления системой профессионального образования, но и его интеграция со сферой промышленности и конкурсным движением WorldSkills Competition (WSC).

При освещении конкурсной деятельности WSC акцент ставится на преимуществах данного движения, его блестящих результатах, но не проблемах для осуществления эффективной работы по подготовке участников чемпионата. Доктор Оксфордского университета Великобритании в статье «Менеджеры по обучению WorldSkills UK: прикосновение Мидаса или золото дураков?» [Wilde, 2015] критически исследует роль менеджеров по обучению WorldSkills. Автор отмечает, что соревнования WSC, являясь крупнейшим конкурсом профессионального образования в мире, сосредоточены на производительности и победе с недостаточным стремлением к повышению стандартов в профессиональном образова-

нии и обучении в Великобритании. В статье утверждается, что может присутствовать элемент «дурацкого золота», поскольку привлекательность и блеск достижений может оставаться за пределами досягаемости большинства британских обучающихся, а усилия, приложенные к WorldSkills, могут приносить пользу не только участникам соревнований, но повысить стандарты в системе профессионального образования Великобритании. При этом ключевыми трудностями в работе педагогов-менеджеров WSC отмечены интенсивность временных затрат, напряженность совмещения работы на полную ставку с ролью тренера, отсутствие структуры подготовки и самостоятельное планирование деятельности и методов подготовки менеджерами компетенций (как именно должны менеджеры соревнований выполнять свои обязанности по подготовке конкурсантов). При всех перечисленных проблемах энтузиазм и преимущества участия в WSC, такие как международное сотрудничество и развитие, обмен профессиональными знаниями, перевешивают трудности подготовки к соревнованиям.

Россия активно включилась в международное конкурсное движение профессионального мастерства WorldSkills International (WSI) и с 2012 года организует свои национальные чемпионаты. Благодаря Союзу «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)», утвержденному в 2015 году Правительством Российской Федерации совместно с Агентством стратегических инициатив, а с 2020 года его функциональному преемнику «Агентство развития профессий и навыков», Россия успешно добивается поставленной цели — повышение статуса и стандартов профессиональной подготовки и квалификации, популяризация рабочих профессий через проведение профессиональных соревнований в области промышленности и сфере услуг. Соревнования WSR организуются по олимпийскому принципу со строгим регламентом, соблюдением кодекса этики организаторами, экспертами, конкурсантами и индустриальными партнерами движения WSR. Чемпионат отличает масштабность в структуре профессионального образования, грандиозность мероприятия, четкость, неукоснительное выполнение стандартов WSR, что требует тщательной подготовки со стороны образовательной организации. WorldSkills оказывает прямое влияние на рост профессионального образо-

вания во всем мире, способствует мотивации молодых людей конкурировать между собой в области профессиональной подготовки [Бурмистрова, 2019].

Учитывая масштаб конкурсного движения «МП» в СПО Российской Федерации, в данном исследовании целесообразно провести параллель с широко изученным в науке вопросом подготовки одаренных школьников для предметных олимпиад от школьного до всероссийского уровня. При этом вопрос подготовки обучающихся средних специальных учебных заведений к чемпионатам по профессиональным компетенциям движения «МП» с методологической стороны освещен недостаточно. В данном исследовании рассмотрена система уровневой подготовки к предметным соревнованиям в системе школьного образования в области математики, являющейся основой инженерного образования.

На учителей общей педагогической практики не ложится вся ответственность за подготовку обучающихся. Предположение Н. Х. Агаханова об ошибочности возложения на учителя массовой школы функции поиска, мотивации и отбора одаренных учащихся [Агаханов, 2022] коррелирует в данном исследовании с идеей чрезмерной нагрузки на педагога СПО в случае подготовки конкурсантов региональных чемпионатов во внеурочной деятельности с увеличением педагогической нагрузки и возникновением дополнительных трудовых функций. Как отмечает Н. Х. Агаханов, в предметных олимпиадах, направленных на популяризацию математики и математических знаний, на местах имеет право принимать участие каждый обучающийся, вне зависимости от его успеваемости по предмету [Агаханов, 2022]. Масштабная сетка по выявлению одаренных детей, создание благоприятных условий для раскрытия интеллектуальных и творческих способностей одаренного ребенка рассматривается как подготовка наиболее одаренных детей к будущей научной работе. Для подготовки и участия в РЧ по стандартам WSR среди обучающихся СПО на местах сразу проводится конкурсный отбор одаренных обучающихся, и процесс подготовки изначально носит более индивидуальный узконаправленный дифференцированный характер профессиональной подготовки по международным стандартам WSR, что обусловлено ограниченным количеством рабочих мест на конкурсной площадке, оборудованной по профессиональным стандартам WSR. Это ставит под сомнение фронтальную подготовку обучаю-

щихся СПО по международным стандартам качества. Было выявлено противоречие между существующим опытом успешной подготовки обучающихся среднего профессионального образования в уровневой системе чемпионата «МП» по компетенции «ТМ» и необходимостью формирования целостной методической системы обучения техническому рисунку студентов с применением тренинговых методов чемпионата в образовательном процессе СПО.

Для подготовки участников школьных олимпиад по математике разработаны программы математического кружка. Для углубленного уровня разработаны дополнительные программы, в рамках которых учащиеся выполняют домашние, аудиторные работы [Агаханов, 2022]. В качестве пособия для подготовки конкурсантов к «МП» применяется Техническое описание компетенции «Технологии моды» WSR [Техническое описание..., 2018], содержащее Стандарт спецификации навыков WorldSkills (WSSS), конкурсное задание на региональный чемпионат «МП». Единой программы методической подготовки обучающихся СПО к профессиональным соревнованиям «МП» не разработано, несмотря на то, что региональные чемпионаты во всех субъектах РФ проводятся по единым заданиям, созданным как для основной линейки, так и для юниоров.

Несмотря на различия в методических системах подготовки к школьным предметным олимпиадам и конкурсам профессионального мастерства, их объединяют регулярные дополнительные занятия с обучающимися с использованием заданий повышенной трудности, требующие опережающей подготовки и психологической готовности участников соревнований. Сами конкурсы

проходят как объективное, беспристрастное соревнование с высоким уровнем качества проверки работ участников. Подготовка и участие в конкурсах повышают не только уровень подготовки обучающихся, но и качество работы педагогов [Агаханов, 2022].

Методы исследования

При изучении педагогической практики подготовки и проведения конкурса профессионального мастерства WSR по компетенции «Технологии моды» в Кировском технологическом колледже и разработке методической системы подготовки обучающихся был использован эмпирический метод исследования – наблюдение. Из теоретических методов использован теоретический анализ, метод моделирования.

Теоретический анализ нормативных документов позволил сопоставить цели элементов системы подготовки обучающихся СПО к участию в региональном чемпионате «МП». Цель среднего профессионального образования, зафиксированная в законе 2005 года «О профессиональном образовании в городе Москве», нацелена на подготовку работников квалифицированного труда и специалистов, отвечающих требованиям современного уровня квалификации, передовым технологиям и прогнозам развития отраслей [О профессиональном образовании..., 2005]. Осознанная педагогами и обучающимися цель подготовки конкурентоспособного специалиста, готового к решению современных производственных задач, в рамках федерального проекта и регионального чемпионата «МП» является сквозной (рисунок 1).

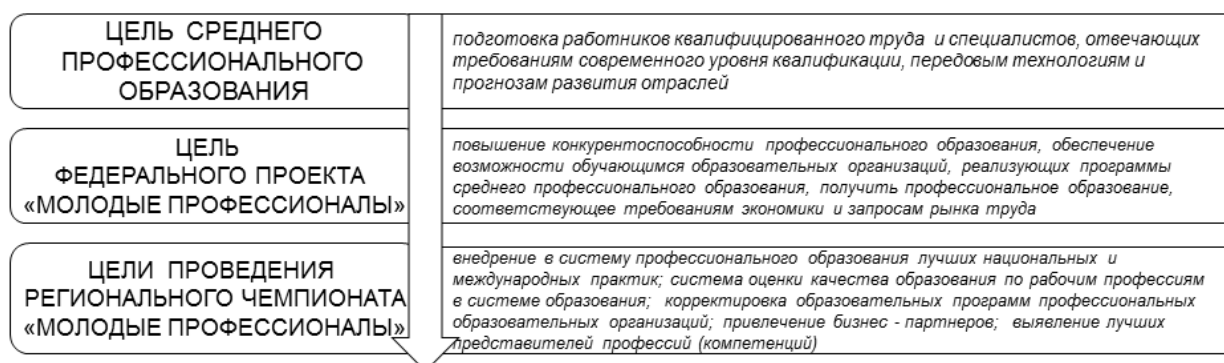


Рисунок 1. Целеполагание федерального проекта «Молодые профессионалы»

Теоретический анализ нормативной документации: стандартов WSR, разработанных в соответствии с международными стандартами

WorldSkills International (WSI) и профессиональными стандартами профессий для каждой компетенции с учетом современных условий развития

сферы промышленности. В техническом описании компетенции «Технологии моды» указано, что стандарт спецификации навыков Worldskills WSSS является [Техническое описание..., 2018, с. 7] руководством по необходимому обучению и подготовке для соревнований по компетенции. Техническое описание компетенции «ТМ» WSR, содержащее WSSS, оценочную стратегию и технические особенности оценки, схему выставления оценок, конкурсное задание, управление компетенцией, требования к охране труда и технике безопасности, материалы и оборудование, – изучаются экспертами и наставниками чемпионата на этапе обучения. В соответствии с WSSS спецификацией стандарта компетенции «ТМ» в разделе «ТР» специалист должен знать и понимать принципы чтения и создания специализиро-

ванных технических рисунков и схем; специалист должен уметь представлять идеи, проекты, видение и производственные решения клиенту посредством чертежей, схем и технических рисунков, читать и интерпретировать технические чертежи, модные эскизы или фотографии, создавать точные технические чертежи и изображения.

В результате теоретического анализа нормативной документации федерального проекта «МП» и технического описания компетенции «ТМ», было определено место предмета данного исследования — подготовки обучающихся техническому рисунку швейных изделий для участия в конкурсе профессионального мастерства в области среднего профессионального образования (рисунок 2).



Рисунок 2. Место технического рисунка в системе подготовки СПО

Ежегодно перед проведением регионального чемпионата Кировской области для организации подготовки чемпионата и обучающихся к конкурсным испытаниям коллектив экспертов колледжа подробно знакомится с Конкурсным заданием для компетенции «ТМ» для основной возрастной категории [Конкурсное задание..., 2019; Конкурсное задание..., 2020; Конкурсное задание..., 2021; Конкурсное задание..., 2022]. Типовые конкурсные задания компетенции «ТМ» разработаны менеджером компетенции С. Г. Першиной, экспертом С. П. Демченко, и утверждены международным экспертом компетенции № 31 «Fashion Technology» И. Ю. Филичкиной. В соответствии с заданием в зависимости от сложности и наполненности задания устанавливается максимальное время на выполнение модуля А «ТР» — от 1,0 до 1,5 астрономических часов. Участнику необходимо выполнить техрисунок женских моделей одежды спереди и сзади на формате А3 вручную в черно-белой графике чернилами, в соответствии с сегментом рынка (количество изображаемых моделей определяется сегментом рынка), свойствами ткани или фотографиями модели, выбранными случайным способом в день выполнения конкурсного задания. Рисунок выполняется на фигу-

рине (шаблоне фигуры человека) без ее прорисовки, сопровождается графическими пояснениями в увеличенном масштабе (лупах) или схемами узлов технологической обработки, без авторских подписей на листе. К рисунку предъявляются требования: графическое изображение высокого качества, симметричность, пропорциональность изображения, согласованность деталей изделий, современный осуществимый в производстве дизайн.

Для анализа требований к техническому рисунку в образовательном процессе был изучен ФГОС СПО по специальности 29.02.04. «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий» [Об утверждении..., 2014], а также проанализированы рабочие программы профессиональных модулей и учебных практик. Изученная документация позволяет определить возможности аудиторной и внеаудиторной подготовки обучающихся к чемпионату и оптимально организовать образовательный процесс в реальной практике образовательной организации. Подготовка к модулю А «ТР» чемпионата WSR осуществляется в рамках ПМ. 01 «Моделирование швейных изделий», в соответствии с которым студент должен освоить профессиональные компетенции ПК 1.1. Создавать эскизы новых видов и стилей швейных

изделий по описанию или с применением творческого источника и ПК 1.3. Выполнять технический рисунок модели по эскизу. Подготовка узлов технологической обработки для ТР происходит совместно с педагогом-технологом в рамках ПМ. 03

«Подготовка и организация технологических процессов на швейном производстве». В таблице 1 представлено распределение объема подготовки по модулям чемпионата «МП» в рамках профессиональных модулей специальности.

Таблица 1

Сопоставление заданий модулей РЧКО с содержанием профессиональных модулей специальности 29.02.04

№	Модуль чемпионата «Молодые профессионалы», компетенция «Технологии моды»	Профессиональный модуль ФГОС 29.02.04 «Конструирование, моделирование и технологии швейных изделий»
1	Модуль А «Технический рисунок»	ПМ. 01 «Моделирование швейных изделий» ПМ. 03 Подготовка и организация технологических процессов на швейном производстве
2	Модуль В «Макетирование»	ПМ. 01 «Моделирование швейных изделий»
3	Модуль С «Конструирование, моделирование и изготовление комплекта лекал»	ПМ. 02 «Конструирование швейных изделий»
4	Модуль D «Раскрой и пошив швейного изделия»	ПМ. 03 Подготовка и организация технологических процессов на швейном производстве ПМ. 05 Выполнение работ по профессии «Портной», Учебная практика в швейных мастерских КОГПОБУ «Кировский технологический колледж»

Наблюдение за подготовкой конкурсантов к участию в чемпионате WSR было организовано в естественных условиях образовательного процесса. Наблюдение организовано систематично, носит ежегодный характер, связано с началом подготовки обучающихся к чемпионату в начале учебного года (октябрь – ноябрь) и завершаются с окончанием каждого чемпионата (февраль – март). Ежегодно наблюдение производится в два этапа: на этапе подготовки обучающихся к профессиональным конкурсным испытаниям во время аудиторной и внеаудиторной работы, во время проведения чемпионата в качестве эксперта–наставника, дежурно-

го эксперта на площадке и эксперта, оценивающего выполненные задания участников. Задачи наблюдения – анализ качества подготовки обучающихся КТК к модулю А «ТР», оценка эффективности выбранных методов обучения техническому рисованию и их корректировка для оптимального освоения конкурсантами компетенции технического рисования и результатов успешного выступления на чемпионате. Подготовка к ТР конкурсантов чемпионата и запасных участников автором исследования позволяет сделать наблюдение более эффективным, объективно и массово оценить педагогическую ситуацию подготовки талантливых обучающихся к региональным чемпионатам области (таблица 2).

Таблица 2

Участники регионального чемпионата Кировской области, 2019–2023 гг.

№	Чемпионат «МП», компетенция «ТМ»	Год проведения регионального чемпионата			
		2019–2020 V РЧКО	2020–2021 VI РЧКО	2021–2022 VII РЧКО	2022–2023 VIII РЧКО
1	Специальность 29.02.04 «Конструирование, моделирование и технологии швейных изделий»	Торопова Т., Новокшонова М., Вершинина Е., Петухова В.	Вершинина Е., Ренжина А., Трушкова А., Черная М.	Абасова А., Опалева М., Меринова Е., Малкова А.	Дубовцева Н., Малкова А., Масленникова Е., Машкина А.
2	Специальность 54.02.01 «Дизайн костюма»	Карпова А.	Белоглазова А.	Безносова К.	Чиркова А.
3	Победитель РЧКО, 1 место	Торопова Т.	Вершинина Е.	Опалева М.	Малкова А.

Моделирование. Педагогическая модель системы подготовки обучающихся КТК в области технического рисования швейных изделий к участию в чемпионате «МП» по компетенции «ТМ»

в сжатые сроки с учетом современных требований работодателей и стандартов WSR является прототипом процесса обучения ТР в образовательном процессе специальности 29.02.04 «Кон-

струирование, моделирование и технология швейных изделий».

Для организации профессиональной подготовки характерны наличие множества элементов в модели системы (внутренняя среда образовательной организации, внешняя среда, состоящая из предприятий легкой промышленности, ИРПО, «Агентство развития профессий и навыков»), относительная самостоятельность данных элементов в системе, единство главной цели для всех элементов, наличие связей между ними, четко выраженное управление.

Системный подход при анализе структуры взаимодействия образовательной организации СПО с «Агентством развития профессий и навыков» и предприятиями легкой промышленности (рисунок 3) демонстрирует влияние трудовых функций профессиональных стандартов швейной промышленности в совокупности с федеральным государственным образовательным стандартом специальности «Конструирование, моделирование и технологии швейных изделий» на подготовку участников чемпионатов «МП». Для проведения отборочных чемпионатов были созданы новые профессиональные экспертные сообщества, создана систе-

ма взаимосвязи с работодателями в качестве независимых экспертов, разработана система независимой оценки качества подготовки молодых профессионалов на основе трудовых функций и компетентностного подхода, оборудованы современные мастерские по стандартам оборудования и безопасности. Помимо профессиональных стандартов требования работодателей учтены при разработке конкурсных заданий по компетенции «ТМ». Работодатели в качестве индустриальных экспертов оценивают конкурсные задания на региональном чемпионате. В основе системного подхода к подготовке обучающихся СПО к участию в чемпионатах «МП» лежит метод ускоренного обучения с тренинговыми технологиями WSR, поэтому во внутренней среде с учетом опыта подготовки конкурсантов к региональному чемпионату рекомендуется ввести поддержку конкурсантов службой психологической поддержки по образцу соревнований мирового уровня. Системный подход в исследовании системы подготовки обучающихся к чемпионатам необходим для анализа структуры данной системы и для выявления недостающих элементов, которые на рисунке 3 обозначены пунктирной линией.

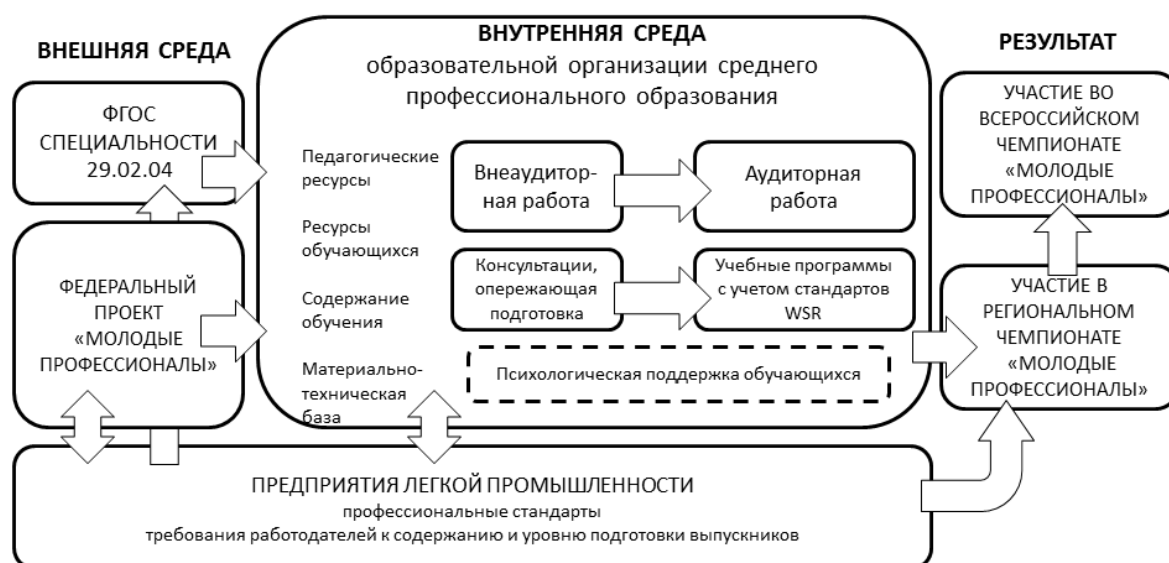


Рисунок 3. Система взаимодействия СПО с «Агентством развития профессий и навыков», предприятиями легкой промышленности

Существенным отличием модели конкурсной подготовки по стандартам WSR от образовательного процесса в СПО является конкурсная дифференциация обучающихся по уровню способностей и построению их индивидуальной траектории обучения в соответствии с рейтингом выполненных заданий. Если во время освоения ПМ. 01 «Моделирование швейных изделий» ТР

обязаны освоить все обучающиеся на специальности, то для подготовки к конкурсу отбираются самые талантливые, целеустремленные и трудолюбивые обучающиеся, продемонстрировавшие выдающиеся результаты по учебным модулям и дисциплинам. В КТК происходит подготовка 56 участников к чемпионату, 1 участника-победителя регионального уровня к полуфиналу

всероссийского уровня. В рамках подготовки сформирована реализованная модель уровневой подготовки для оптимизации структуры учебного процесса при освоении ТР, улучшения планирования учебного процесса, управления познавательной деятельностью и активностью студентов, диагностики, самодиагностики результатов обучения.

Согласно системному подходу в педагогике моделирование системы профессиональной подготовки в области ТР основано на целевом, содержательно-организационном, оценочно-результативном компонентах образования (рисунок 4). При моделировании процесса подготовки разработаны задания по ТР минимального уровня освоения, базового и повышенного (оптимального).

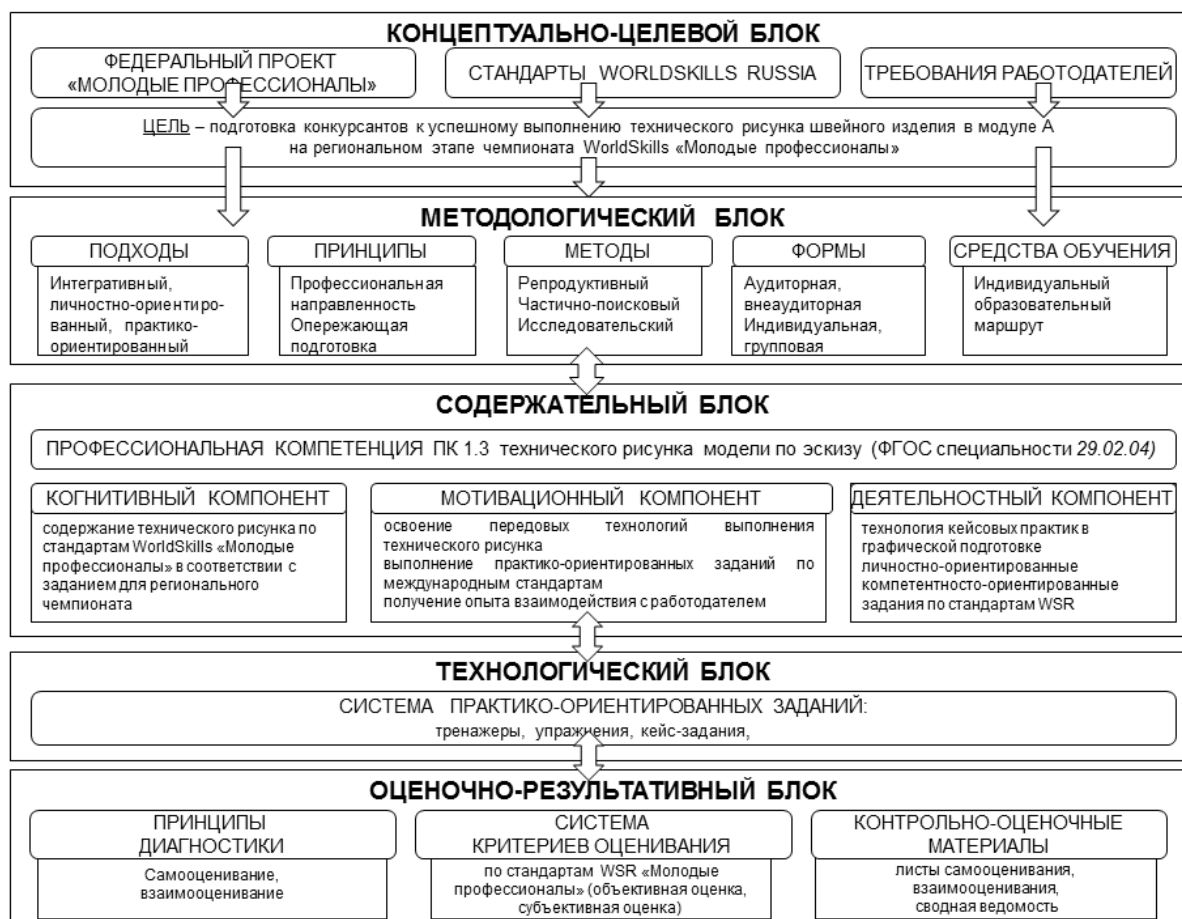


Рисунок 4. Методическая система подготовки студентов к техническому рисунку костюма Модуля А компетенции «Технологии моды»

Моделирование методической системы подготовки обучающихся в области технического рисования к участию в чемпионате «МП» по компетенции «ТМ» позволило проанализировать эффективность разработанной системы и создало предпосылки для проектирования системы графической подготовки в учебном процессе КТК с учетом тренинговых технологий движения WSR.

Результаты исследования

Фактологической базой для исследования послужила система подготовки к чемпионату «Молодые профессионалы» обучающихся специаль-

ности 29.02.04 «Конструирование, моделирование и технологии швейных изделий» КОГПОБУ Кировский технологический колледж. В данной статье представлен опыт пяти лет подготовки. Продолжительность исследования с 2019 по 2023 год обусловлена присоединением КТК к движению WSR по компетенции «Технологии моды» с 2019–2020 учебного года. На базе колледжа по указанной компетенции была аккредитована площадка, оборудованная на 5 рабочих мест. За это время в колледже было организовано и проведено 4 региональных чемпионата Кировской области (далее РЧКО), подготовлено более

20 участников (с учетом запасных конкурсантов 25 человек) регионального этапа «МП» в основной возрастной группе от 16 до 22 лет, из них 4 обладателя 1 места по Кировской области по компетенции «ТМ», представивших Кировскую область на отборочных соревнованиях национального российского этапа.

Предметную область данного исследования составляет технический рисунок швейных изделий, оцениваемый ежегодным конкурсным заданием по компетенции «Технологии моды» в модуле А. С точки зрения обучения техническому рисованию швейных изделий и будет рассмотрен опыт подготовки обучающихся КОГПОБУ КТК к участию в чемпионатах «МП». На базе Кировского технологического колледжа педагогическая деятельность по формированию профессионального навыка технического рисования швейных изделий в рамках подготовки к конкурсным испытаниям «МП» осуществляется планомерно по этапам.

На первом организационном этапе исследования происходит концептуально-целевой анализ взаимодействия следующих элементов методической системы подготовки конкурсантов: педагогических ресурсов учебного заведения — экспертов–наставников, материально-технической базы площадки «Технологии моды», документации конкурсного задания регионального чемпионата «Молодые профессионалы» с учетом вариативного изменения задания по согласованию с индустриальным экспертом (работодателем), что определяет когнитивный компонент содержательного блока подготовки.

Знакомство педагогического коллектива с конкурсным заданием на конкретный региональный чемпионат «Молодые профессионалы» по компетенции «Технологии моды», обсуждение содержания, методов подготовки, распределение ответственности педагогов колледжа за подготовку обучающихся к конкретным модулям чемпионата. На этом этапе составляется график подготовки, распределяются педагоги–наставники, закрепляются эксперты–компатриоты за конкурсантами для подготовки и сопровождения в ходе чемпионата. Анализируя взаимодействие участников методической системы подготовки конкурсантов к региональному чемпионату «МП» по

компетенции «ТМ», следует отметить, что педагоги Кировского технологического колледжа в системе подготовки обучающихся к конкурсным испытаниям взаимодействуют с Региональным координационным центром движения «Молодые профессионалы», Институтом развития профессионального образования через главного эксперта регионального чемпионата.

Педагог специальных дисциплин, ведущий ПМ.01 «Моделирование швейных изделий», осуществляет подготовку конкурсантов на чемпионат по техническому рисунку швейных изделий, является сертифицированным экспертом, прошедшим стажировку по компетенции «Технологии моды» по стандартам WSR. Эксперт владеет учебным материалом по обучению техническому рисунку, рационально организует подготовку конкурсантов. Для качественной эффективной подготовки студентов к модулю А «Технический рисунок» педагоги самостоятельно разрабатывают методику обучения студентов действиям, необходимым для качественного и быстрого выполнения конкурсного задания. От уровня подготовки и мастерства педагога зависит и уровень подготовки студента, его итоговый результат на чемпионате.

Конкурсное задание РЧКО год от года состоит из 4–7 модулей, включает обязательную к выполнению часть (инвариант) и вариативную части в 2023 году. Модуль А «ТР» относится всегда к инварианту. Особая ответственность за выполнение ТР лежит на участнике чемпионата, когда техрисунок является основой для проектирования комплекта лекал и пошива зарисованного изделия (VI Региональный чемпионат Кировской области). Конкурсное задание региональных и всероссийских чемпионатов ежегодно меняется. Так, на примере модуля А «ТР» в таблице 3 представлен вариативный объем работы по выполнению ТР, продолжительность и варианты жеребьевки за 4 года участия КТК в чемпионате.

По содержанию, критериям оценивания часто конкурсные задания чемпионата выходят за пределы образовательной программы профессиональных модулей, что требует регулярной подготовки педагогов по стандартам «МП» WSR и опережающей подготовки к конкурсам обучающихся.

Таблица 3

Сравнительный анализ заданий модуля А «Технический рисунок» на региональном чемпионате Кировской области, 2019–2023 гг.

№	Чемпионат «МП», компетенция «ТМ»	Год проведения регионального чемпионата			
		2019–2020	2020–2021	2021–2022	2022–2023
1	Время на задание	1,5 ч	1,0 ч	1,0 ч	1,5 ч

№	Чемпионат «МП», компетенция «ТМ»	Год проведения регионального чемпионата			
		2019–2020	2020–2021	2021–2022	2022–2023
2	Ассортимент швейного изделия	Изделия женской одежды	Женское пальто	Изделия женской одежды	Женский жакет
3	Жеребьевка	1. Сегмент рынка 2. Сезон (весна/лето, осень/зима)	1. Вид покроя 2. Вид воротника 3. Вид кармана	1. Сегмент рынка 2. Сезон (весна/лето, осень/зима)	1. Модель жакета (фото)
4	Объем задания	Mass market– 4 модели, Pret-a-porte — 3 модели, модели (вид спереди, сзади) 3 «лупы»	1 модель (вид спереди, вид сзади) 3 «лупы»	Mass market– 4 модели, Pret-a-porte — 3 модели, Haute couture — 2 модели (вид спереди, сзади) 3 «лупы»	1 модель (вид спереди, вид сзади) 3 узла технологической обработки
5	Связь модуля А со следующими модулями	нет	Модуль Б,В – изготовление комплекта лекал, пошив пальто по ТР	нет	Модуль Е — презентация жакета и ТР
6	Задание по ТР в другом модуле	Модуль D — ТР брюк для пошива	нет	нет	Модуль Б,В — ТР жакета для пошива

На втором этапе отбор участников для начала подготовки к чемпионату осуществляется по итогам успеваемости по профессиональным модулям, результатам освоения учебной практики. Особое внимание на этом этапе уделяется ресурсам обучающихся, их потенциалу к успешной подготовке и участию в чемпионате.

В КОГПОБУ КТК подготовка участников со специальностей 29.02.04 «Конструирование, моделирование и технологии швейных изделий» и 54.02.01 «Дизайн костюма» к чемпионату «Молодые профессионалы» начинается со 2 курса обучения (для базы 11 классов — это первый год обучения, для базы 9 классов — второй год обучения в колледже). Ежегодно в колледже к региональному чемпионату готовится 5–6 обучающихся с учетом 5 рабочих мест на площадке.

В этом заключается принципиальное отличие подготовки к конкурсным профессиональным испытаниям по восточной методике, позволяющей неизменно успешно выступать участникам из Китая по компетенции «ТМ». Как отмечает Т. С. Панина, для достижения высоких результатов китайские методы обучения существенно отличаются от наших традиционных — в выполнении заданий участвуют сразу все студенты. Конечно, немалое значение имеет устоявшиеся культурные традиции. Тогда как у нас на первом месте всегда стоит индивид, в Китае, напротив, все внимание уделяется группе [Панина, 2006].

В отечественной педагогической практике СПО для мотивации избранных студентов используется личностно-ориентированный подход. Глобальной задачей проведения чемпионатов на региональных уровнях, затем на полуфинале и

финале российских соревнований является выделение сильнейших студентов — будущих профессионалов, которые гипотетически представят Россию на международном уровне соревнований.

В таблице 2 (см. выше) представлены данные о повторном участии в чемпионате обучающихся. На следующий год, пройдя очередную подготовку, на региональном чемпионате они заняли 1 место и получили золотую медаль.

Студенты, прошедшие отбор, приступают к тренировкам на третьем этапе. Содержательный блок методической системы подготовки к конкурсному заданию модуля А на данном этапе включает в себя мотивационный и деятельностный компонент, обеспечивающие настрой участников на успешное освоение технического рисунка на основе личностно-ориентированных и практико-ориентированных заданий по стандартам WSR для освоения передовых технологий выполнения технического рисунка.

Основываясь на градации уровней освоения компетенций WS Н. В. Гриценко выделяет базовый, продвинутый и олимпиадный уровень подготовки [Гриценко, 2017]. Для каждого уровня освоения технического рисунка применяются соответствующие методы обучения: репродуктивный, частично-поисковый, исследовательский. Уровневая подготовка обучающихся на основе личностно-ориентированного подхода в методической системе подготовки конкурсантов чемпионата изначально велась в качестве внеаудиторной работы, помимо обязательной учебной нагрузки.

С каждым участником педагог выстраивает индивидуальную образовательную траекторию.

Коучинговое сопровождение студентов предполагает определение целей подготовки, этапы подготовки для формирования в сжатые сроки профессиональных компетенций, необходимых конкурсантам РЧКО. Преподаватель, выполняя роль коуча, становится «тренером успеха» индивидуально каждого участника чемпионата.

Подготовка участников по модулю А «ТР» ведется фронтально в мини-группе и индивидуально. Отрабатываются как профессиональные *hard skills*, так и *soft skills*. Для осмысления сложных задач и приобретения практического опыта технического рисования педагог–наставник использует методы активного обучения в подготовке будущих профессионалов, от мастер–класса и практического упражнения до технологии *case study* на завершающем олимпиадном уровне подготовки. Графические задания выполняются на отдельных листах рабочей тетради.

На базовом уровне работа над ТР начинается со знакомства с инструментами, организации рабочего места и обеспечения условий работы для алгоритма выполнения технического рисунка. М. П. Фирсова в статье, описывая алгоритм выполнения технического рисунка для чемпионатов «МП» WSR по компетенции «ТМ», отмечает, что сохранение порядка в рабочей зоне и отработка навыков возвращения всех инструментов сокращает время выполнения конкурсного задания, что важно для участия в чемпионате «МП» [Фирсова, 2021]. В результате наблюдения за подготовкой участников к чемпионату, было выявлено, что быстрее и успешнее студенты осваивают выполнение базовых заданий по ТР, основанных на упражнении, то есть базовом уровне освоения компетенции ТР. Через многократное упражнение по отрисовке идентичных элементов одежды, студенты запоминают этапы, доводят до автоматизма изображение конфигурации классических узлов и деталей (воротник, рукав), уверенно переносят полученные умения на схожие модели швейных изделий. Систематичное выполнение заданий, регулярная практика через упражнение дает наибольший результат, позволяет оттачивать движения, сокращать временные потери на лишние операции. Но умение, доведенное до автоматизма, не полностью формирует навыки оптимальной работы. Необходимо также обучить студентов осмысленному использованию базовых умений в рисовании, не просто копировать и безошибочно изображать узлы швейных изделий, но и трансформировать их в контексте жеребьевки в ходе испытания. Поэтому методика

подготовки обучающихся к модулю А «ТР» по компетенции «ТМ» включает не только упражнение, но и анализ конкретных ситуаций.

Применение кейс–технологии (анализ конкретных ситуаций) позволяет вывести студентов на повышенный олимпиадный уровень освоения ТР, стимулирует обучающихся к самостоятельному поиску знаний, необходимых для решения конкретной проблемы, поставленной жеребьевкой конкурсного испытания, основанной на реальных задачах предприятий швейной промышленности. Обучающиеся самостоятельно знакомятся с идентичными исходными данными (сезон, сегмент рынка, вид материала, заданные технологические узлы обработки, модные тенденции), самостоятельно исследуют иллюстративный материал по теме, выбирают ассортимент (если он не задан), модели–аналоги, по разработанному педагогом алгоритму комплектования костюма, предлагают варианты моделей швейных изделий, анализируют выполненное решение с точки зрения критериев оценивания задания по стандартам WSR, представленным в конкурсном задании.

Педагоги по возможности дают задания аудиторно, вместе или параллельно с текущим заданием по рабочей программе учебной дисциплины или профессионального модуля. Педагог устанавливает объем домашней внеаудиторной самостоятельной работы и сроки ее выполнения. Это, безусловно, вклад в профессиональный рост обучающегося, но и огромная нагрузка на студента при дополнительных тренировках к чемпионату после учебных занятий. Поэтому целесообразно внедрять стандарты WSR в образовательный процесс, большую часть подготовки к чемпионату проводить аудиторно. С одной стороны, это позволит избранным конкурсантам постепенно включаться в подготовку к соревнованиям, с другой стороны, даст всем обучающимся возможность осваивать инновационные приемы и техники обучения по современным стандартам. Опыт успешного освоения ТР перенимают и конкурсанты конкурсантов, повышается общий уровень технического рисования в учебной группе.

Для обучающихся первого года обучения КТК подготовка к чемпионату — это опережающая подготовка к техническому рисованию, для выполнения которого нужно обладать знаниями и умениями по многим профильным учебным дисциплинам. При этом на уроках специальных дисциплин и профессиональных модулей изучены азы конструирования, технологической обработ-

ки швейных изделий, получены основы графической подготовки.

На этапе выполнения технического рисунка швейного изделия важно обучить конкурсантов создавать гармоничное композиционное решение, соблюдать пропорции модели, продумывать креативность деталей, эргономичность модели, соответствие модному направлению. Эти вопросы решаются на олимпиадном уровне подготовки и в учебном процессе КТК во II семестре первого года обучения в разделе «Основы композиции костюма» ПМ. 01 «Моделирование швейных изделий».

Особенностью подготовки к V и VII региональным чемпионатам по модулю А «ТР» было изучение сегментов рынка: Mass market, Pret-a-porte, Haute couture (таблица 2). Это, безусловно, добавляло сложность в подготовке конкурсантов к выполнению задания модуля А, так как помимо основ графического изображения технического рисунка приходилось осваивать с обучающимися уровни моделирования швейных изделий, что является опережающей подготовкой для студентов II курсов, поступивших в КОГПОБУ КТК всего 2–3 месяца назад. Для студентов III курсов это также опережающая подготовка, так как программой МДК 01.01 «Основы художественного оформления швейных изделий» ПМ. 01 «Моделирование швейных изделий» в КТК изучение уровней моделирования одежды и сегментов рынка по рабочей программе ПМ. 01 запланировано на 2 семестр III курса, когда проходит чемпионат.

Результатом опережающей подготовки конкурсантов к ТР становится индивидуальный рост уровня графической подачи швейных изделий на разных учебных дисциплинах и практиках.

У опережающей подготовки в образовательном процессе за время участия КТК в региональном чемпионате были выявлены минусы. Студенты, прошедшие подготовку и участие в чемпионате отмечают, что в дальнейшем обучении им не хватает соревновательного духа и быстрого темпа выполнения конкурсного задания по стандартам WSR, происходит снижение интереса к текущим занятиям по профильным предметам, проходящим в традиционном темпе, с традиционными методами и технологиями обучения.

Сопровождение участников в ходе чемпионата на четвертом этапе в методической системе подготовки конкурсантов к модулю А «ТР» относится к результативному блоку, в котором принимают участие конкурсанты, педагоги–эксперты и работодатели в качестве экспертов. На данном

этапе особенно важен элемент психологического сопровождения во внутренней среде системы.

Эксперт–наставник конкурсанта, являясь коучем обучающегося в рамках регионального чемпионата Кировской области, используя методы психологии и менеджмента, настраивает участника на успешное прохождение конкурсных испытаний. Важность применения тренинговых технологий из группы бизнес-тренингов в системе подготовки студентов к профессиональным чемпионатам по стандартам WSR отмечает Н. В. Свиридова. Практико-ориентированные технологии для формирования профессиональных компетенций и навыков быстрой работы сопровождаются социально-психологическими тренингами. Непосредственно перед отбором камерная обстановка учебного тренинга должна быть трансформирована и максимально приближена к условиям чемпионата, чтобы обеспечить эффективный перенос сформированных навыков в ситуацию профессионального соревнования [Свиридова, 2018].

Во время чемпионата конкурсанты работают в условиях, приближенных к реальной работе на предприятиях швейной промышленности. Их деятельность и результат выполнения конкурсного задания оценивают индустриальные эксперты — специалисты швейных предприятий.

Для проведения чемпионатов по стандартам WSR характерна открытость и публичный характер мероприятия. Так как чемпионат «Молодые профессионалы» проводится с целью популяризации рабочих профессий, на площадку, где проходят конкурсные испытания, могут прийти зрители, обучающиеся, педагоги. Ведется онлайн трансляция испытания на сайте учебного заведения. Поэтому для формирования у конкурсантов стрессоустойчивости, сосредоточенности в достижении результата, несмотря на внешние отвлекающие факторы, подготовка к испытаниям ведется с симуляцией условий чемпионатов, в присутствии других обучающихся на площадке для проведения компетенции «ТМ». Также рекомендуется в систему подготовки на этапе рефлексии включать такие принципы диагностики как самооценивание и взаимооценивание.

В ходе чемпионата применяется строгий тайминг выполнения всех заданий. По истечении часа или полутора астрономических часов (в зависимости от КЗ) участник должен сдать работу с любой степенью готовности. Для успешного выступления на чемпионате важно во время подготовки сокращать тайминг, воспитывать у обу-

чающихся стремление продолжать работу, даже в случае ошибки или неудачи. Строгий регламент чемпионата, соблюдение этики и правил поведения в совокупности с волнением участника конкурсных испытаний провоцируют стрессовые ситуации. Поэтому на площадках всероссийского и международного этапа работает спортивный психолог, который учит конкурсантов справляться с волнением и напряжением. Функцию и коуча, и психолога, и спортивного тренера на региональных этапах выполняет эксперт–наставник участника.

Н. В. Свиридова отмечает, как показала практика чемпионатного движения, устойчивой мотивации и хороших твердых навыков (*hardskills*) недостаточно для победы в многодневных профессиональных конкурсах. Специфика чемпионатов по стандартам WSR заключается в том, что они длятся в течение нескольких дней, состоят из модулей (как правило, от трех до девяти), в каждом из которых содержится несколько заданий. Поэтому для участников необходимы развитые метанавыки (*metaskills*): важно уметь эффективно распределить личностные ресурсы, быстро мобилизоваться после неудачи и вновь войти в ресурсное состояние, навык оптимизма, умение входить в потоковые состояния, испытывать радость от вызова и возможности испытать себя [Свиридова, 2018].

Для оптимизации процесса подготовки обучающихся к участию в региональном чемпионате «МП» и снятии с педагога функции психологического сопровождения обучающегося, в систему конкурсной подготовки обучающихся и сопровождения их на чемпионате рекомендуется внедрить работу психолога учебного заведения.

Итоговый результативный блок методической системы подготовки обучающихся Кировского технологического колледжа к выполнению заданий модуля А «ТР» компетенции «ТМ» на пятом этапе строится на системе оценивания по стандартам WSR с рейтинговой системой достижения конкурсантов.

Подведение итогов осуществляется после выполнения модуля А сертифицированными и промышленными экспертами. После завершения модуля А эксперты оценивают графически работы конкурсантов, заполняют бланки с критериями Objective Marking и Judgement Marking, главный эксперт загружает оценки в электронную систему e-Sim. По результатам чемпионата заполняется итоговый протокол, который озвучивают на торжественном мероприятии закрытия

регчемпионата. После завершения чемпионата в учебном заведении производится рефлексия полученных результатов с педагогами, обучающимися, обсуждается уровень освоения профессиональной компетенции технического рисования с обучающимися, намечаются дальнейшие цели индивидуального развития, методы подготовки и корректировки образовательных программ.

Движение «Молодые профессионалы» оказывает существенное влияние на модернизацию программ СПО по подготовке будущих конструкторов–модельеров–технологов. На данный момент Россия является одной из немногих стран, где стандарты WorldSkills внедряются в процесс образования. Образовательная организация имеет возможность актуального обновления образовательных программ, приведения их содержания к международным требованиям, тем самым повышая конкурентоспособность обучающихся в конкурсной деятельности и выпускников в целом. Участие преподавателей, мастеров производственного обучения в семинарах по модным тенденциям и инновационным технологиям, в стажировках на эффективно работающих предприятиях отрасли, вовлечение обучающихся в соревнования профессиональной направленности — неотъемлемая часть сегодняшнего педагогического труда [Демченко, 2017]. Типовые судейские аспекты оценки изображений могут послужить основой для разработки системы оценивания рассматриваемых навыков студентов [Петров, 2019].

В 2019 году в результате совместной работы на V региональном чемпионате с менеджером компетенции «ТМ» С. Г. Першиной и ее рекомендации более тщательной подготовки по ТР в КОГПОБУ КТК на следующий учебный год помимо освоения ТР в рамках профессионального модуля ПМ. 01 «Моделирование швейных изделий» был введен дополнительный спецкурс «ТР» в объеме аудиторной работы в 20 часов помимо 20 часов в образовательной программе ПМ. 01 «Моделирование швейных изделий».

О совершенствовании образовательного процесса в соответствии с международными стандартами WorldSkills в 2017 году говорили И. Ю. Филичкина (международный эксперт компетенции «ТМ» Ворлдскиллс Россия, дизайнер Немецкой академии моды и дизайна «M.Muller & Sohn»), член национальной Академии индустрии моды) и С. П. Демченко (преподаватель спецдисциплин, ныне руководитель ГБПОУ «Воронежский государственный профессионально-

педагогический колледж)). В своей статье они дали рекомендации по широкому внедрению стандартных спецификаций Worldskills (WSSS) в программу подготовки специалистов среднего звена по специальности 29.02.04 «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий», где изложены рекомендации по дополнению содержания основной профессиональной образовательной программы СПО из вариативной части ФГОС с введением общепрофессиональной дисциплины «Технический рисунок» в объеме 72 часа [Демченко, 2017].

Выводы

В современной траектории развития среднего профессионального образования федеральный проект «Молодые профессионалы» выступает как универсальный инструмент независимой оценки качества подготовки обучающихся среднего профессионального образования. Как отмечает Н. Г. Новгородова, результаты выступлений команд чемпионата говорят не только о личных профессиональных качествах каждого отдельного участника, но и об уровне профессиональной подготовки и общем уровне качества образования на родине участников. Любой чемпионат выступает площадкой оценки качества системы образования [Новгородова, 2018].

Система сотрудничества в рамках федерального проекта «Молодые профессионалы» с индустриальными экспертами расширяет связи образовательной организации с работодателями и социальными партнерами, мобилизует внутренние ресурсы образовательной организации среднего профессионального образования. Это позволяет решать главную задачу СПО — выпускать грамотных конкурентоспособных специалистов, готовых к выполнению трудовых функций и обладающих мастерством, ориентированным на реальные запросы работодателей.

Изучение научной литературы и нормативной документации движения «Молодые профессионалы» по теме исследования позволило сделать вывод об отсутствии методических рекомендаций для педагогов по подготовке конкурсантов к региональным чемпионатам «Молодые профессионалы», что привело к самостоятельным поискам в учреждениях СПО методов и подходов к подготовке обучающихся к участию в региональных соревнованиях, а также к разрозненному уровню подготовки, зависящей от личного уровня мастерства самих педагогов–наставников.

Главной идеей данного исследования стала систематизация апробированных в Кировском технологическом колледже методических материалов по обучению техническому рисунку швейных изделий при индивидуальной подготовке конкурсантов к успешным выступлениям на региональных чемпионатах с 2019 по 2023 год. В исследовании благодаря системному подходу к анализу образовательного процесса профессионального образования во взаимосвязи с внешней социально-экономической средой была разработана целостная методическая система подготовки обучающихся в области технического рисования к участию в чемпионате «Молодые профессионалы» по компетенции «Технологии моды». Регулярная организационная, педагогическая деятельность педагогов Кировского технологического колледжа по подготовке участников чемпионатов по модулю «Технический рисунок» позволяет авторам исследования проектировать и внедрять успешную методику подготовки конкурсантов в процесс обучения техническому рисованию на специальности «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий». Разработанную методическую систему подготовки конкурсантов к выполнению технического рисунка швейных изделий целесообразно внедрить в учебный процесс специальности для сокращения объемов внеаудиторной подготовки обучающихся СПО и фронтального повышения качества обучения техническому рисунку швейных изделий.

Заложенные движением WorldSkills Russia ориентиры на профессиональную подготовку молодых профессионалов к конкурсным испытаниям, разработанным в сотрудничестве с индустриальными экспертами, коррелирует с задачами федерального проекта «Профессионалитет» государственной программы «Развитие образования» и внедрением с 2023–2024 учебного года нового ФГОС специальности 29.02.10 «Конструирование, моделирование и технология изделий легкой промышленности» с сокращенным до 1 года 10 месяцев сроком обучения. Образовательный процесс учебных заведений СПО в рамках проекта «Профессионалитет» планируется в партнерстве с предприятиями реального сектора экономики. Системный подход в проектировании новой методической системы обучения важному для предприятий легкой промышленности техническому рисунку позволит осуществить сокращение сроков обучения с одновременным повышением качества обучения [Трушникова, 2006, с. 72].

По нашему убеждению, применение тренинговых и конкурсных оценочных методик чемпионата «МП» поможет эффективно обучать всех студентов техническому рисованию проектируемых швейных изделий в рамках новых основных образовательных программ.

Библиографический список

1. Агаханов Н. Х. О модели работы с математически одаренными школьниками / Н. Х. Агаханов, О. Г. Марчукова // *Continuum. Математика. Информатика. Образование*, 2022. № 2(26). С. 8–21.
2. Асадуллин Р. М. Системный подход в профессиональной подготовке студентов / Р. М. Асадуллин, В. Г. Иванов // *Среднее профессиональное образование*, 2004. № 4. С. 40 — 42.
3. Афанасьев В. Г. Системность и общество. Москва : Политиздат, 1980.
4. Ахвердиев К. Н. Основные методологические подходы в педагогике // *Молодой ученый*. 2010. № 6 (17). 308–310 с.
5. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. Москва : Педагогика, 1989. 558 с.
6. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
7. Бочарова Ю. Ю. Влияние стандартов WSR на модернизацию программ подготовки будущих учителей // *Проблемы опережающей подготовки рабочих кадров на основе стандартов Worldskills : сборник материалов Межрегиональной научно-практической конференции [26–27 марта 2018 года]*. Москва : Общество с ограниченной ответственностью «А-Приор», 2018. 18–23 с.
8. Бурмистрова Г. В. Из опыта участия в чемпионате WSR Томской области / Г. В. Бурмистрова, В. П. Иванченко, О. И. Огурцова // *Качество образования — стратегия XXI века : сборник материалов VI региональной практической конференции [24 апреля 2019 года]*. Северск : ОГБПОУ «Северский промышленный колледж», 2019. 75–81 с.
9. Ваганова О. И. Технологии организации взаимодействия субъектов образовательного процесса в профессиональном образовании // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 2020. Т. 9. № 1 (30). 56–58 с.
10. Гриценко Н. В. Из практики подготовки специалистов на основе требований работодателей, профессиональных стандартов и компетенций // *Профессиональное образование: проблемы, исследования, инновации : материалы IV Международной научно-практической конференции [31 мая 2017 года]*. В 2-х т. Т. 2. Екатеринбург : ООО «Издательство УМЦ УПИ», 2017. 74–81 с.
11. Громкова М. Т. Системный подход как основа внедрения педагогических инноваций в профессиональном образовании // *Образовательная деятельность вуза в современных условиях : материалы международной научно-методической конференции [25–26 мая 2017 года]*. Караваево : Костромская государственная сельскохозяйственная академия, 2017. 8 с.
12. Демченко С. П. Актуализация образовательных программ профессиональных образовательных организаций на основе внедрения стандартных спецификаций worldskills (wsss — worldskills standard specifications) / С. П. Демченко, И. Ю. Филичкина // *Международное интернет-издание «Профобразование»*, 2017. 7е издание, 114 с.
13. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения Вып. 1 / Т. А. Ильина. Москва : Знание, 1972. 20 с.
14. Конкурсное задание на региональный чемпионат 2019–2020 «Молодые профессионалы» WorldSkills Russia. Компетенция «Технологии моды». URL: <https://www.ktc-kirov.ru/worldskills-russia-tm/chempionaty-worldskills-russia/> (дата обращения: 06.05.2023).
15. Конкурсное задание на региональный чемпионат 2020–2021 «Молодые профессионалы» WorldSkills Russia. Компетенция «Технологии моды» URL: <https://www.ktc-kirov.ru/worldskills-russia-tm/chempionaty-worldskills-russia/> (дата обращения: 06.05.2023).
16. Конкурсное задание на региональный чемпионат 2021–2022 «Молодые профессионалы» WorldSkills Russia. Компетенция «Технологии моды» URL: <https://www.ktc-kirov.ru/worldskills-russia-tm/chempionaty-worldskills-russia/> (дата обращения: 06.05.2023).
17. Конкурсное задание на региональный чемпионат 2022–2023 «Молодые профессионалы» WorldSkills Russia. Компетенция «Технологии моды». URL: <https://www.ktc-kirov.ru/worldskills-russia-tm/chempionaty-worldskills-russia/> (дата обращения: 06.05.2023).
18. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогике // *Проблемы теории воспитания* / ред. Л. П. Буева, Л. И. Новикова, Г. Н. Филонов. Москва : Педагогика, 1974. С. 209–222.
19. Левицкая И. А. Социальное партнерство в профессиональном образовании: институционально-организационные основы // *International Journal of Advanced Studies*. 2018. Т. 8, № 1. 84–105 с.
20. Маркова С. М. Системный подход к технологии профессионального обучения / С. М. Маркова, Е. А. Уракова // *Проблемы современного педагогического образования*. 2021. № 722. С. 155–157.
21. Машарова Т. В. Педагогические теории, системы и технологии обучения : учебное пособие. 2е издание, переработанное и дополненное. Киров : Изд-во ВГПУ, 1997. 160 с.
22. Новгородова Н. Г. Движение «Молодые профессионалы WSR» и образование // *Наука. Информатизация. Технологии. Образование : материалы XI международной научно-практической конференции [26. 02. 2018 г.]*. Екатеринбург : Российский государ-

ственный профессионально-педагогический университет, 2018. С. 564–571.

23. Основы социального управления / под ред. В. Н. Иванова. Москва : Высшая школа, 2001. 267 с.

24. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. 2е изд., стер. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 176 с.

25. Панчешникова Л. М. О системном подходе в методических исследованиях // Советская педагогика. 1973. № 4. С. 71–80.

26. Петров Е. Е. Формирование ценных навыков у студентов в процессе подготовки к мировому Чемпионату рабочих профессий Worldskills // Гуманитарные технологии в современном мире : сборник материалов VII Международной научно-практической конференции [30.05.2019 г.]. Калининград : Западный филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2019. С. 195–196.

27. Ренжина Е. А. Роль технического рисунка в структуре профессионального инженерного образования // Проблемы художественно-технологического образования в школе и вузе : сборник мат. Всероссийской науч.-практ. конф. [15.10.2021 г.]. Вып. 6 / науч. ред. Г. Н. Некрасова. Киров : МЦИТО, 2021. С. 125–130.

28. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 29.02.04 Конструирование, моделирование и технология швейных изделий: Приказ Министерства образования науки Российской Федерации от 15.06.2014 N 534 (ред. от 13.07.2021) URL: <http://base.garant.ru/70687464/> (дата обращения: 12.02.2023).

29. Российская Федерация. Министерство просвещения Российской Федерации. Национальный проект «Образование». Федеральный проект «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)»: утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 24.12.2018 № 16 URL: <https://base.garant.ru/72192486/> (дата обращения: 12.06.2023).

30. Российская Федерация. Московская городская Дума. О профессиональном образовании в городе Москве: закон г. Москвы от 29.06.2005 № 32 URL: <https://base.garant.ru/383544> (дата обращения: 12.06.2023).

31. Свиридова Н. В. Тренинговые технологии в системе подготовки студентов к профессиональным чемпионатам по стандартам WSR // 2018. № 1(3). С. 102–108.

32. Свирин Ю. А. Социальное партнерство в профессиональном образовании в России / Ю. А. Свирин, С. Е. Титор // Ученые труды российской академии адвокатуры и нотариата. 2017. № 1 (44). 107–113 с.

33. Техническое описание компетенции «Технологии моды» WorldSkills Russia, 2018 URL: <https://www.ktc-kirov.ru/worldskills-russia-tm/chempionaty-worldskills-russia/> (дата обращения: 06.05.2023).

34. Трушников Т. Г. Системный подход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства // Человек и образование. 2006. № 7. С. 71–72.

35. Тухтаева З. Ш. Роль и сущность системного подхода в профессиональном образовании / З. Ш. Тухтаева, И. З. Ибрагимов // Молодой ученый. 2016. № 4 (108). С. 840–843.

36. Фирсова М. П. Алгоритм выполнения технического рисунка по стандартам WorldSkills Russia // Проблемы и перспективы развития образования : материалы XIII Междунар. науч. конф. [апрель 2021 г.]. Краснодар : Новация, 2021. С. 22–24.

37. Arnold Walter M. Vocational Technical and Continuing Education in Pennsylvania. A Systems Approach to State-Local Program Planning: Pennsylvania, 1969. 536 p.

38. Bagale S. Technical Education and Vocational Training for Sustainable Development. Journal of Training and Development, 1, 2015, P. 15–20.

39. Emmenegger P., Graf, L. Trampusch C. The governance of decentralised cooperation in collective training systems: a review and conceptualisation, Journal of Vocational Education & Training, 2019, 71:1, 21–45 p.

40. Graf L. The rise of work-based academic education in Austria, Germany and Switzerland, Journal of Vocational Education & Training, 2016, 68:1, 116 p.

41. Graf L., Marques M. Towards a European model of collective skill formation? Analysing the European Alliance for Apprenticeships, Journal of Education Policy, 2022.

42. Lopes A. S., Rebelo I., Santos R., Costa R., Ferreira V. Supply and demand matching of VET skills — a regional case study, Cogent Education, 2023.

43. Persson B., Hermelin B. Mobilising for change in vocational education and training in Sweden — a case study of the «Technical College» scheme, Journal of Vocational Education & Training, 2018.

44. Thi Tran L., Nyland C. Competency-based training, global skills mobility and the teaching of international students in vocational education and training, Journal of Vocational Education & Training, 2013. P. 143–157.

45. Trampusch C. Employers, the state and the politics of institutional change: Vocational education and training in Austria, Germany and Switzerland. European Journal of Political Research, 49, 2010. P. 545–573.

46. Wilde S., James S. WorldSkills UK Training Managers: Midas Touch or Fool's Gold?, International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), ISSN 21978646, European Research 2015, Network in Vocational Education and Training (VETNET), European Educational Research Association, Bremen, Vol. 2, Iss. 2. P. 85–98.

Reference list

1. .Agahanov N. H. O modeli raboty s matematicheski odarennymi shkol'nikami = About models of working with mathematically gifted students / N. H. Agahanov, O. G. Marchukova // Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie, 2022. № 2(26). S. 8–21.
2. Asadullin R. M. Sistemnyj podhod v professional'noj podgotovke studentov = Systematic approach in professional training of students / R. M. Asadullin, V. G. Ivanov // Srednee professional'noe obrazovanie, 2004. № 4. S. 40–42.
3. Afanas'ev V. G. Sistemnost' i obshhestvo = Consistency and society Moskva : Politizdat, 1980. 368 s.
4. Ahverdiev K. N. Osnovnye metodologicheskie podhody v pedagogike = Basic methodological approaches in pedagogy // Molodoy uchenyj. 2010. № 6 (17). S. 308–310.
5. Babanskij Ju. K. Izbrannye pedagogicheskie trudy = Selected pedagogical works Moskva : Pedagogika, 1989. 558 s.
6. Bespal'ko V. P. Slagaemye pedagogicheskoj tehnologii = Components of pedagogical technology Moskva : Pedagogika, 1989. 192 s.
7. Bocharova Ju. Ju. Vlijanie standartov WSR na modernizaciju programm pogotovki budushhijh uchitelej = Impact of WSR standards on upgrading future teacher training programs // Problemy operezhajushhej podgotovki rabochih kadrov na osnove standartov Worldskills : sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva, 26–27 marta 2018 goda. Moskva : Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju «A-Prior», 2018. S. 18–23.
8. Burmistrova G. V. Iz opyta uchastija v chempionate WSR Tomskoj oblasti = From the experience of participating in the WSR championship of the Tomsk region / G. V. Burmistrova, V. P. Ivanchenko, O. I. Ogurcova // Kachestvo obrazovaniya — strategija XXI veka : sbornik materialov VI regional'noj prakticheskoy konferencii. [24.04.2019]. Seversk : OGBPOU «Severskij promyshlennyj kolledzh», 2019. S. 75–81.
9. Vaganova O. I. Tehnologii organizacii vzaimodejstviya sub#ektov obrazovatel'nogo processa v professional'nom obrazovanii = Technologies for organizing interaction of the educational process subjects in professional education // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija, 2020. T. 9. № 1 (30). S. 56–58.
10. Gricenko N. V. Iz praktiki podgotovki specialistov na osnove trebovanij rabotodatelej, professional'nyh standartov i kompetencij = From practice of training specialists based on the requirements of employers, professional standards and competencies // Professional'noe obrazovanie: problemy, issledovaniya, innovacii : materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. V 2-h t. T. 2. [31.05.2017]. Ekaterinburg : OOO «Izdatel'stvo UMC UPI», 2017. S. 74–81.
11. Gromkova M. T. Sistemnyj podhod kak osnova vnedrenija pedagogicheskijh innovacij v professional'nom obrazovanii = A systematic approach as the basis for introducing pedagogical innovations in vocational education // Obrazovatel'naja dejatel'nost' vuza v sovremennyh uslovijah : materialy mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii [25–26.05.2017]. Karavaevo : Kostromskaja gosudarstvennaja sel'skohozjajstvennaja akademija, 2017. 8 s.
12. Demchenko S. P. Aktualizacija obrazovatel'nyh programm professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij na osnove vnedrenija standartnyh specifikacij worldskills = Updating educational programs of professional educational organizations based on implementing standard worldskills specifications (wsss — worldskills standard specifications) / S. P. Demchenko, I. Ju. Filichkina // Mezhdunarodnoe internet-izdanie «Profobrazovanie», 2017. 7 e izdanie. S. 1–14.
13. Il'ina T. A. Sistemno-strukturnyj podhod k organizacii obuchenija = System-structural approach to training organization Vyp. 1. Moskva : Znanie, 1972. 20 s.
14. Konkursnoe zadanie na regional'nyj chempionat 2019–2020 «Molodye professionaly» WorldSkills Russia. Kompetencija «Tehnologii mody» = Competition for the regional championship 2019, 2020 «Young Professionals» WorldSkills Russia. Competence of «Fashion Technology». URL: <https://www.ktc-kirov.ru/worldskills-russia-tm/chempionaty-worldskills-russia/> (data obrashhenija: 06.05.2023).
15. Konkursnoe zadanie na regional'nyj chempionat 2020–2021 «Molodye professionaly» WorldSkills Russia. Kompetencija «Tehnologii mody» = Competitive task for the regional championship 2020 2021 «Young Professionals» WorldSkills Russia. Competence of «Fashion Technology». URL: <https://www.ktc-kirov.ru/worldskills-russia-tm/chempionaty-worldskills-russia/> (data obrashhenija: 06.05.2023).
16. Konkursnoe zadanie na regional'nyj chempionat 2021–2022 «Molodye professionaly» WorldSkills Russia. Kompetencija «Tehnologii mody» = Competitive task for the regional championship 2021–2022 «Young Professionals» WorldSkills Russia. Competence of «Fashion Technology». URL: <https://www.ktc-kirov.ru/worldskills-russia-tm/chempionaty-worldskills-russia/> (data obrashhenija: 06.05.2023).
17. Konkursnoe zadanie na regional'nyj chempionat 2022–2023 «Molodye professionaly» WorldSkills Russia. Kompetencija «Tehnologii mody» = Competitive task for the regional championship 2022–2023 «Young Professionals» WorldSkills Russia. Competence of «Fashion Technology.» URL: <https://www.ktc-kirov.ru/worldskills-russia-tm/chempionaty-worldskills-russia/> (data obrashhenija: 06.05.2023).
18. Korolev F. F. Sistemnyj podhod i vozmozhnosti ego primenenija v pedagogike = Systematic approach and possibilities of its application in pedagogy // Problemy teorii vospitanija / red. L. P. Bueva, L. I. Novikova, G. N. Filonov. Moskva : Pedagogika, 1974. S. 209–222.
19. Levickaja I. A. Social'noe partnerstvo v professional'nom obrazovanii: institucional'no-organizacionnye osnovy = Social partnership in vocational education: insti-

tutional and organizational foundations// International Journal of Advanced Studies. 2018. T. 8. № 1. S. 84–105.

20. Markova S. M. Sistemnyj podhod k tehnologii professional'nogo obuchenija = Systematic approach to professional training technology / S. M. Markova, E. A. Urakova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2021. № 72–2. S. 155–157.

21. Masharova T. V. Pedagogicheskie teorii, sistemy i tehnologii obuchenija = Teaching theories, systems and technologies : uchebnoe posobie. 2-e izdanie, pererabotannoe i dopolnennoe. Kirov : Izd-vo VGPU, 1997. 160 s.

22. Novgorodova N. G. Dvizhenie «Molodye professionaly WSR» i obrazovanie = WSR Young Professionals Movement and Education // Nauka. Informatizacija. Tehnologii. Obrazovanie : materialy XI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii [26.02.2018]. Ekaterinburg : Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet, 2018. S. 564–571.

23. Osnovy social'nogo upravlenija = Fundamentals of social governance / pod red. V. N. Ivanova. Moskva : Vysshaja shkola, 2001. 267 s.

24. Panina T. S. Sovremennye sposoby aktivizacii obuchenija = Modern ways to activate training : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / T. S. Panina, L. N. Vavilova; pod red. T. S. Paninoy. Moskva : Akademiya, 2006. 176 s.

25. Pancheshnikova L. M. O sistemnom podhode v metodicheskikh issledovanijah = On the system approach in methodological studies // Sovetskaja pedagogika. 1973. № 4. S. 71–80.

26. Petrov E. E. Formirovanie cennyh navykov u studentov v processe podgotovki k mirovomu Chempionatu rabochih professij Worldskills = Formation of valuable skills among students in training for the Worldskills World Championship // Gumanitarnye tehnologii v sovremennom mire : sbornik materialov VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 30 maja — 01 2019 goda. Kaliningrad : Zapadnyj filial Rossijskoj akademii narodnogo hozjajstva i gosudarstvennoj sluzhby pri Prezidente Rossijskoj Federacii, 2019. S. 195–196.

27. Renzhina E. A. Rol' tehničeskogo risunka v strukture professional'nogo inženernogo obrazovanija = The role of technical drawing in the structure of professional engineering education // Problemy hudozhestvenno-tehnologičeskogo obrazovanija v shkole i vuze : sbornik materialov Vserossijskoj nauch.-prakt. konf. [Kirov, 15.10.2021]. Vyp.6 / nauch. red. G.N.Nekrasova. Kirov : MCITO, 2021. S. 125–130.

28. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo obrazovanija i nauki. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovanija po special'nosti 29.02.04 Konstruirovanie, modelirovanie i tehnologija shvejnyh izdelij: Prikaz Ministerstva obrazovanija nauki Rossijskoj Federacii ot 15.06.2014 № 534 (red. ot 13.07.2021) = Russian Federation. Ministry of Education and Science. On the approval of the federal state educational standard for secondary vocational education in the specialty 29.02.04 Design,

modeling and technology of sewing products: Order of the Ministry of Education of Science of the Russian Federation dated 15.06.2014 № 534 (ed. 13.07.2021)URL: <http://base.garant.ru/70687464/> (data obrashhenija: 12.02.2023).

29. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo prosveshhenija Rossijskoj Federacii. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie». Federal'nyj proekt «Molodye professionaly (Povyshenie konkurentosposobnosti professional'nogo obrazovanija)»: utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam ot 24.12.2018 № 16 = Russian Federation. Ministry of Education of the Russian Federation. National Education Project. Federal project «Young professionals (Increasing the competitiveness of vocational education)»: approved. Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects dated 24.12.2018 № 16 sajt «Garant». URL: <https://sudact.ru/law/pasportnatsionalnogo-proekta-obrazovanie-utv-prezidiumom-soveta/> (data obrashhenija: 12.06.2023).

30. Rossijskaja Federacija. Moskovskaja gorodskaja Duma. O professional'nom obrazovanii v gorode Moskve: zakon g. Moskvy ot 29.06.2005 № 32 = Russian Federation. Moscow City Duma. On vocational education in the city of Moscow: the law of Moscow dated 29.06.2005 № 32: sajt «Garant» URL: <https://base.garant.ru/383544/> (data obrashhenija: 12.06.2023).

31. Sviridova N. V. Treningovyje tehnologii v sisteme podgotovki studentov k professional'nym chempionatam po standartam WSR = Training technologies in the system of preparing students for professional championships according to WSR standards 2018. № 1(3). S. 102–108.

32. Svirin Ju. A. Social'noe partnerstvo v professional'nom obrazovanii v Rossii = Social partnership in vocational education in Russia / Ju. A. Svirin, S. E. Titor // Uchenye trudy rossijskoj akademii advokatury i notariata. 2017. № 1 (44). S. 107–113.

33. Tehničeskoe opisanie kompetencii «Tehnologii mody» WorldSkills Russia = Technical description of the competence of «Fashion Technology» WorldSkills Russia. URL: <https://www.ktc-kirov.ru/worldskills-russia-tm/chempionaty-worldskills-russia/> (data obrashhenija: 06.05.2023).

34. Trushnikova T. G. Sistemnyj podhod v pedagogike kak innovacionnaja osnova formirovanija obrazovatel'nogo prostranstva = A systematic approach in pedagogy as an innovative basis to form educational space // Chelovek i obrazovanie. 2006. № 7. S. 71–72.

35. Tuhtaeva Z. Sh. Rol' i sushhnost' sistemnogo podhoda v professional'nom obrazovanii = Role and essence of systemic approach in vocational education / Z. Sh. Tuhtaeva, I. Z. Ibragimova // Molodoj uchenyj. 2016. № 4 (108). S. 840–843.

36. Firsova M. P. Algoritm vypolnenija tehničeskogo risunka po standartam WorldSkills Russia = WorldSkills Russia technical drawing execution algorithm // Problemy i perspektivy razvitija obrazovanija : materialy

XIII Mezhdunar. nauch. konf. (g. Krasnodar, aprel' 2021 g.). Krasnodar : Novacija, 2021. S. 22–24.

37. Arnold Walter M. Vocational Technical and Continuing Education in Pennsylvania. A Systems Approach to State-Local Program Planning : Pennsylvania, 1969. 536 p.

38. Bagale S. Technical Education and Vocational Training for Sustainable Development. Journal of Training and Development, 1, 2015, P.15–20.

39. Emmenegger P., Graf, L., Trampusch C. The governance of decentralised cooperation in collective training systems: a review and conceptualisation, Journal of Vocational Education & Training, 2019, 71:1, P. 21–45.

40. Graf L. The rise of work-based academic education in Austria, Germany and Switzerland, Journal of Vocational Education & Training, 2016, 68:1, P.1–16.

41. Graf L., Marques M. Towards a European model of collective skill formation? Analysing the European Alliance for Apprenticeships, Journal of Education Policy, 2022.

42. Lopes A. S., Rebelo I., Santos R., Costa R., Ferreira V. Supply and demand matching of VET skills — a regional case study, Cogent Education, 2023.

43. Persson B., Hermelin B. Mobilising for change in vocational education and training in Sweden — a case study of the «Technical College» scheme, Journal of Vocational Education & Training.

44. Thi Tran L., Nyland C. Competency-based training, global skills mobility and the teaching of international students in vocational education and training, Journal of Vocational Education & Training, 2013. P. 143–157.

45. Trampusch C., Employers, the state and the politics of institutional change: Vocational education and training in Austria, Germany and Switzerland. European Journal of Political Research, 49, 2010. 545–573 r.

46. Wilde S., James S. WorldSkills UK Training Managers: Midas Touch or Fool's Gold?, International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), ISSN 2197 8646, European Research 2015, Network in Vocational Education and Training (VETNET), European Educational Research Association, Bremen, Vol. 2, Iss. 2. P. 85–98.

Благодарности: авторы выражают благодарность за помощь в организации подготовки обучающихся к участию в региональном чемпионате Кировской области «Молодые профессионалы» цикловой комиссии 29.02.04 «Конструирование изделий легкой промышленности», администрации КОГПОБУ «Кировский технологический колледж».

Статья поступила в редакцию 21.08.2023; одобрена после рецензирования 28.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 21.08.2023; approved after reviewing 28.09.2023; accepted for publication 31.10.2023

Научная статья
УДК 378.147
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_79
EDN: AOIBZI

Педагогическая технология формирования готовности будущего педагога к оказанию первой помощи

Игорь Сергеевич Сеницын^{1✉}, Александр Романович Рустамов², Галина Евгеньевна Ступина³

¹Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физической географии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1

²Ассистент кафедры безопасности жизнедеятельности, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1

³Кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1

¹1010.86@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>

²jarofei15@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-9343-0993>

³galinastupina2403@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0007-8813-6250>

Аннотация. Современному педагогу, как с профессиональных, так и с личностных позиций, необходимо владеть набором универсальных навыков по спасению человеческой жизни, а также быть готовым к передаче знаний и опыта деятельности по оказанию первой помощи подрастающему поколению. Это влечет необходимость педагогического сопровождения процесса подготовки будущих педагогов в вопросах оказания первой помощи. Цель статьи — разработка и обоснование педагогической технологии формирования готовности будущего педагога к оказанию первой помощи. Основным научным результатом проведенного исследования заключается в разработке целостной педагогической технологии формирования готовности будущего педагога к оказанию первой помощи в единстве следующих компонентов: концептуального (цель, задачи, методологические подходы и принципы подготовки), содержательного (структурные компоненты готовности к оказанию первой помощи (мотивационно-целевой, когнитивный, деятельностный) и содержательный базис подготовки, представленный дидактическими единицами, структурированными в учебный модуль «Первая помощь: правила оказания») и процессуального (средства подготовки, обеспечивающие последовательное восхождение субъекта подготовки — будущего педагога — от принятия смысла деятельности к освоению ее ориентировочной основой и последующему осуществлению при решении различных ситуаций). Теоретическая значимость исследования заключается в терминологическом обогащении теории и практики профессионального образования на основе уточнения сущности и содержания следующих понятий: готовность будущего педагога к оказанию первой помощи, педагогическая технология подготовки будущего педагога к оказанию первой помощи. Практическая значимость проведенного исследования состоит в разработке учебно-методических материалов, применяемых на разных этапах подготовки будущего педагога к оказанию первой помощи. В статье представлен опыт реализации спроектированной педагогической технологии по отношению к подготовке будущих педагогов, обучающимся по образовательным программам 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: Безопасность жизнедеятельности, Физическая культура и спорт).

Ключевые слова: педагогическая технология; первая помощь; навык; профессиональная подготовка; готовность к оказанию первой помощи; будущий педагог; учебно-методические материалы; здоровьесбережение

Для цитирования: Сеницын И. С., Рустамов А. Р., Ступина Г. Е. Педагогическая технология формирования готовности будущего педагога к оказанию первой помощи // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 79–88. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_79. <https://elibrary.ru/AOIBZI>

Original article

Pedagogical technology for forming the future teacher's readiness for first aid**Igor S. Sinitsyn^{1✉}, Aleksandr R. Rustamov², Galina E. Stupina³**¹Candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of department of physical geography, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1²Assistant of department of life safety, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1³Candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of sports disciplines, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1¹1010.86@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>²jarofei15@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-9343-0993>³galinastupina2403@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0007-8813-6250>

Abstract. A modern teacher, both from professional and personal positions, needs to possess a set of universal skills for saving human life, as well as be ready to transfer knowledge and experience in first aid activities to the younger generation in order to develop them as a responsible person. This entails the need for pedagogical support of the process of training future teachers in first aid. The purpose of the article is to develop and substantiate the pedagogical technology of forming the readiness of a future teacher to provide first aid. The main scientific result of the conducted research is the development of a holistic pedagogical technology to form a future teacher's readiness for first aid in the unity of the following components: conceptual (purpose, objectives, methodological approaches and principles of preparation), substantive (structural components of readiness for first aid (motivational-targeted, cognitive, activity-based) and substantive basis of training, represented by didactic units structured in the training module «First aid: rules of delivery») and procedural (training tools that ensure the consistent ascent of the subject of training — the future teacher — from the acceptance of the meaning of the activity to the development of its indicative basis and subsequent implementation in solving various situations). The theoretical significance of the research lies in the terminological enrichment of the theory and practice of vocational education on the basis of clarifying the essence and content of the following concepts: the readiness of a future teacher to provide first aid, pedagogical technology in preparing a future teacher to provide first aid. The practical significance of the conducted research consists in the development of educational and methodological materials used at different stages of preparing a future teacher for first aid. The article presents the experience of implementing the designed pedagogical technology in relation to the training of future teachers studying under the educational programs 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles: Life safety, Physical culture and sports).

Key words: pedagogical technology; first aid; skill; vocational training; first aid readiness; health saving; future teacher; health protection

For citation: Sinitsyn I. S., Rustamov A. R., Stupina G. E. Pedagogical technology for forming the future teacher's readiness for first aid. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 79-88. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_79. <https://elibrary.ru/AOIBZI>

Обоснование актуальности и постановка проблемы

Необходимость подготовки будущего педагога к оказанию первой помощи следует обосновать, в первую очередь, с лично-значимых позиций. Овладение алгоритмами оказания первой помощи обусловлено той частотой чрезвычайных ситуаций разной направленности и масштабности, которые происходят в окружающем мире. Правильные и своевременные действия по отношению к пострадавшим являются залогом сохранения их жизни и здоровья. Немаловажным представляется и профессиональный аспект обоснования актуальности данного направления подготовки. Статистика о травматизме учащихся в

пространстве образовательной организации свидетельствует о том, что вопросы готовности к осуществлению здоровьесберегающей и здоровьесберегающей деятельности, в том числе и в части оказания при необходимости первой помощи, должны являться значимым компонентом подготовки будущего педагога [Обухова, 2015]. Вместе с тем следует констатировать, что значительная часть студентов педагогического вуза, а также работающих педагогов обладает фрагментарным представлением о методах и приемах оказания первой помощи, испытывают затруднения в выборе эффективных методов и приемов оказания первой помощи и их практической реализации [Оценка компетентности ... , 2017].

Вышеобозначенное позволяет говорить об отсутствии целостной и системной педагогической работы в рассматриваемом направлении и определить **проблему исследования**: «Какова педагогическая технология формирования готовности будущего педагога к оказанию первой помощи и эффективные условия и средства ее реализации?» Поиск ответа на поставленный проблемный вопрос и принимается в качестве **целевого ориентира** настоящего исследования.

Методология исследования

Приступая к проектированию и обоснованию педагогической технологии формирования готовности будущего педагога к оказанию первой помощи, определимся с содержанием ключевых понятий. В качестве исходной формулировки понятия о первой помощи нами была выбрана та, которая закреплена в Федеральном Законе от 21 ноября 2011 года № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан Российской Федерации» [Федеральный закон ... , 2023]. Согласно данному документу, первую помощь следует рассматривать как «комплекс срочных простейших мероприятий, направленных на спасение жизни человека, или комплекс мероприятий, направленных на восстановление или сохранение жизни и здоровья пострадавшего» [Федеральный закон ... , 2023]. Первая помощь направлена на устранение тех явлений, что представляют угрозу жизни, а также предупреждение дальнейших повреждений и возможных осложнений [Оказание первой помощи ... , 2018].

Центральным понятием настоящего исследования является также понятие **педагогической технологии**, которую большинство исследователей [Беспалько, 1989; Селевко, 1998; Сластёнин, 2007; Чернявская, 2020] рассматривают как разработку и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающих гарантированный результат. В качестве последнего нами определена **готовность будущего педагога к оказанию первой помощи** — универсальный образовательный результат и интегральная динамическая характеристика, предполагающая понимание специфики деятельности по оказанию первой помощи, осознание ценности своевременного оказания первой помощи пострадавшим, наличие желания, определенных знаний, умений и навыков, а также эмоционально-волевых и коммуникативных качеств, позволяющих эффективно справляться с психологическими реакциями, возникающими в

связи с переживаемым кризисом. В структуре готовности будущего педагога к оказанию первой помощи мы выделяем мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты [Рустамов, 2023а].

Мотивационно-ценностный компонент является основополагающим для образования остальных компонентов готовности, поскольку успех деятельности, прежде всего, обуславливается соответствующей направленностью личности на нее, то есть наличием мотивов, потребностей, интересов и установок. В структуру мотивационно-ценностного компонента включены осознанное понимание значимости оказания первой помощи в чрезвычайных ситуациях, установка на саморазвитие (овладение новыми знаниями, умениями и навыками, необходимыми для результативности процесса) и восприятие жизни и здоровья как важнейших ценностей [Маренчук, 2020; Методологические аспекты ... , 2017]. Таким образом, мотивационно-ценностный компонент, выполняя стимулирующую функцию, объединяет в себе мотивы, интересы, потребности, ценностные ориентации, которые в своей совокупности отражают психологическую сторону готовности будущего педагога к оказанию первой помощи в чрезвычайных ситуациях, а также установку на развитие качеств личности, необходимых для осуществления данной деятельности.

При разработке когнитивного компонента мы учитывали, что человек не может успешно решать задачи деятельности, не владея необходимыми для этого знаниями [Доровских, 2020]. Содержательное наполнение когнитивного компонента готовности мы определим с позиций выделения в нем двух групп знаний: содержательного (знание «про что») — знания сущности понятий «первая помощь», «оказание первой помощи», системы оказания первой помощи; процедурного (знание «про то, как») — знание способов и алгоритмов оказания первой помощи и последовательности их осуществления [Рустамов, 2023а]. Как видим, когнитивный компонент, осуществляющий информационную и ориентационную функции, содержит знания содержательного и процедурного характера, степень сформированности которых обеспечивает понимание будущим педагогом особенностей и принципов оказания первой помощи в чрезвычайных ситуациях, логики осуществления данного процесса, соотношения результатов собственной деятельности с эталонными.

Деятельностный компонент выполняет трансляционную и регулятивную функции и отражает практическую готовность будущего педагога к оказанию первой помощи. В структуру данного компонента включены [Казинец, 2020; Обухова, 2015; Шевченко, 2021] необходимые для продуктивного осуществления первой помощи следующие умения: прогностические (отбор способов осуществления первой помощи, предвидение результатов, учет возможных отклонений от намеченной цели, определение этапов, распределение времени), познавательные (поиск и анализ информации по оказанию первой помощи), операционно-контрольные (умения планировать, организовать и осуществлять процесс оказания первой помощи, реализовать последовательность действий и составлять алгоритм этапов оказания первой помощи) и коммуникативные (владение вербальными и невербальными средствами общения и установления контакта и умение эффективно их использовать в процессе оказания первой помощи).

Таким образом, определим педагогическую технологию *формирования готовности будущего педагога к оказанию первой помощи* как многоуровневый процесс организации и осуществления деятельности и взаимодействия преподавателя и студентов — будущих педагогов, состоящий из последовательных этапов, содержание которых направлено на овладение обозначенными компонентами готовности с учетом педагогических условий и средств, реализуемых на каждом этапе технологии.

В структуре проектируемой педагогической технологии выделим концептуальную основу, содержательную и процессуальную часть. Концептуальную основу педагогической технологии подготовки будущих педагогов к оказанию первой помощи составляют цели, задачи, подходы и принципы. Поставленная цель — достижение качественных изменений в процессе подготовки будущих педагогов к оказанию первой помощи, — с одной стороны, определена требованиями современного социума, с другой, декомпозирована в задачах, способствующих достижению цели. В качестве задач были определены: 1) создание условий для мотивации будущих педагогов к оказанию первой помощи в чрезвычайных ситуациях; 2) развитие содержательных и процедурных знаний будущих педагогов в области оказания первой помощи в чрезвычайных ситуациях; 3) формирование у будущих педагогов уме-

ний и навыков, необходимых для оказания первой помощи.

Разрабатывая концептуальную основу педагогической технологии *формирования готовности будущего педагога к оказанию первой помощи*, мы использовали в качестве методологической основы комплекс системного, деятельностного и акмеологического подходов. Системный подход послужил методологической основой для анализа и систематизации материала по теории и практике подготовки будущих педагогов к оказанию первой помощи в чрезвычайных ситуациях и позволил наметить конкретную цель разрабатываемой системы, позволил использовать морфологический (выделение элементов системы), структурный (представление системообразующих связей между элементами и внутри них) и генетический (определение этапов рассматриваемого процесса) анализ системы; разработать обобщенную модель педагогической технологии формирования готовности будущего педагога к оказанию первой помощи [Крутиков, 2020]. Значение деятельностного подхода в контексте нашего научного изыскания определено тем, что деятельность является одним из условий прогрессивного роста уровня готовности будущего педагога к оказанию первой помощи и указывает на его способности в этой области. Через деятельность совершенствуются личностные качества, свойственные ответственным гражданам, формируются когнитивные, правовые, культурные и нравственные компетенции. Положения акмеологического подхода позволили ориентировать представленную технологию на развитие у будущих педагогов компонентов готовности к оказанию первой помощи в образовательном, личностно-значимом (эффективное применение знаний и умений по оказанию первой помощи в процессе жизнедеятельности и профессиональной сфере) и рефлексивном (самооценка своих достижений в оказании первой помощи) аспектах [Gafurov, 2019].

Исходя из основных положений, заложенных в системном, деятельностном и акмеологическом подходах, и цели, нами были отобраны следующие педагогические принципы подготовки будущих учителей к оказанию первой помощи:

– **Принцип целостности** [Ефимова, 2019], предполагающий формирование системного представления о способах и приемах оказания первой помощи;

– **Принцип единства теории и практики**. В рамках организации процесса подготовки буду-

щего педагога к оказанию первой помощи данный принцип обеспечивает организацию процесса познания и формирования готовности на основе организации деятельности (учебно-познавательной, практической) как единства теории и практики, осознания практического опыта, его анализа;

– **Принцип наглядности**, названный Я. А. Коменским «золотым правилом» дидактики, который в настоящем исследовании мы рассматриваем как специально организованное представление материала о способах оказания первой помощи с целью облегчения его объяснения, усвоения и применения в решении различного вида задач;

– **Принцип преемственности** (последовательное развитие готовности будущего педагога к оказанию первой помощи, начиная с первого курса, изучение способов и приемов на базе ранее изученных);

– **Принцип проблемности** (создание и постановка проблемных ситуаций, решение которых требует применения известных способов оказания первой помощи, самостоятельный поиск информации о новых способах оказания первой помощи);

– **Принцип прагматичности** (придание учебному материалу практико-ориентированной и лично-значимой направленности);

– **Принцип аксиологичности** (проведение через все содержание подготовки ценностных идей о здоровье человека).

Содержательная часть технологии направлена на формирование выделенных ранее компонентов готовности (мотивационного, когнитивного, деятельностного), выполняет информационную (обеспечение студентов теоретическим материалом по вопросам оказания первой помощи) и практическую (формирование умений и навыков организации продуктивной работы по оказанию первой помощи) функции и включает реализацию тематического модуля «Первая помощь и правила ее оказания» в рамках учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Содержательно процесс формирования готовности будущих педагогов к оказанию первой помощи осуществляется в процессе деятельности наблюдательно-фиксирующего характера, а также посредством содержания внеучебных мероприятий.

Процессуальную часть нашей технологии в соответствии с её концептуальной основой составляют активные методы обучения, побуждающие студентов к мыслительной и практической

деятельности, мотивирующие их к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала [Искандарова, 2020].

Результаты исследования

Рассмотрим поэтапно реализацию спроектированной нами педагогической технологии. Мотивационно-ориентирующий этап является начальным и направлен на «вхождение» будущих педагогов в процесс освоения необходимых представлений об оказании первой помощи. Приоритет на данной стадии отдается содержанию мотивационно-ценностного характера, связанному с личной значимостью данного вопроса и идеями о жизни и здоровье как главных ценностях, необходимостью освоения ключевых теоретических положений в данном направлении. Основной формой организации деятельности обучающихся на этом этапе явилось их включение в деятельность наблюдательно-фиксирующего характера. Будущими педагогами на данном этапе велись **дневники наблюдений**, в которых фиксировалась информация о случаях оказания первой помощи кем-либо или же самим наблюдателем. Для фиксации данной информации студентом было предложено заполнять таблицу «**Что? Где? Когда? Почему? Как?**»:

Таблица 1

Пример заполняемой таблицы «Что? Где? Когда? Почему? Как?»

Что? (какое происшествие? Какая ЧС)	Где (локация)?	Когда?	Почему? (причины)	Как? (выполняемые действия)

Также в рамках данного дневника была учтена и рефлексивная составляющая, направленная на осмысление выполненных действий, возникших при этом проблем и затруднений. Будущим педагогам предлагалось дополнительно отвечать на вопросы: 1) Какие проблемы и затруднения испытали Вы, оказывая пострадавшему помощь? 2) Какие возможные решения данных проблем и затруднений могут быть предложены? 3) Какие рекомендации Вы дадите себе?

К материалам данного дневника студенты обращались на учебных занятиях по безопасности жизнедеятельности при изучении тем про отдельные способы оказания первой помощи. При

этом акцентировалось внимание на том, что вовремя оказанная помощь или предпринятые действия по его обеспечению позволяют сохранить жизнь пострадавшему.

Информационно-мысловый этап предполагает дальнейшее развитие готовности будущих педагогов оказывать первую помощь. На данном этапе внимание акцентируется на когнитивном аспекте содержания, конкретном теоретическом материале по оказанию первой помощи и роли человека в данном процессе. Данный этап включает освоение соответствующего учебного модуля «Первая помощь и правила ее оказания» в рамках учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». На этом этапе реализуется серия интерактивных лекций, позволяющих вовлечь участников занятий в процесс освоения учебного содержания, его обсуждение и принятие определенной позиции. Проиллюстрируем это на примере лекции-проблематизации по теме «Первая помощь: понятие, нормативно-правовая база оказания» [Рустамов, 2023б]. Целевые установки данного занятия были определены нами на двух уровнях:

- *содержательном*: обучающиеся раскрывают существенные признаки понятия «первая помощь», перечисляют нормативно-правовые акты, регулирующие оказание первой помощи;

- *ценностном*: обучающиеся осознают значимость деятельности по оказанию первой помощи пострадавшему.

Реализация данной лекции осуществлялась нами в несколько тактов. На первом такте работы — *проблемно-постановочном* — определялась тематика занятия, целевые его ориентиры. Для этого нами был использован прием технологии развития критического мышления — заполнение таблиц «Знаю — Хочу узнать — Узнал». Студенты заполнили две первые графы данной таблицы, что позволило в процессе совместного обсуждения установить, какими представлениями об оказании первой помощи студенты обладают и какие новые знания в этом вопросе они хотят получить.

Следующий такт работы — *понятийно-сущностный* — предполагал работу по формированию понятия «первая помощь» и ознакомлению с нормативными документами, которые регламентируют ее оказание. Для раскрытия существенных признаков понятия «первая помощь» нами использовался прием «денотатный граф». В качестве исходной формулировки понятия о первой помощи нами была выбрана та, которая закреплена в Федеральном Законе от 21 ноября 2011 года

№ 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан Российской Федерации» и подзаконных актах. Пример оформленного денотатного графа представлен ниже.



Рисунок 1. Пример денотатного графа

Далее студентам было предложено ознакомиться с нормативно-правовыми актами, регламентирующими оказание первой помощи пострадавшему. Для этого нами была применена методика **FAQ (Frequently Asked Question(s) — «часто задаваемые вопросы»**. Студентам было предложено бегло ознакомиться с содержанием ФЗ № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан Российской Федерации», самостоятельно сформулировать вопросы по документу и найти ответы на них. Один из составленных вопросов с ответом на него студентами помещался на специальные карточки (ответ на вопрос необходимо было скрыть). Следующим этапом работы в этом направлении стала организация группового взаимодействия, в ходе которого реализовался прием «**Спроси — спроси — поменяйся**». Студентам вначале необходимо было ответить на доставшийся вопрос самостоятельно, а после этого в паре с другим студентом задать свой вопрос и получить ответ на него, получить вопрос от напарника и ответить на него, после чего поменяться вопросами и найти новую пару.

Следующий такт работы — *проблемно-поисковый* — был связан с обсуждением проблемных ситуаций, которые могут возникать при оказании первой помощи. Этот этап работы предполагал дискуссионность и проявление студентами собственной позиции по отношению к рассматриваемой и обсуждаемой проблеме. Вначале студентам предлагалось посмотреть два видеоролика, в каждом из которых речь идет об оказании первой помощи. В первом ролике оказание помощи пострадавшему завершилось благополучно, а во втором ролике — пострадавший подал иск в суд на человека, оказавшего ему помощь. После просмотра студентам было предложено разделить на две

группы в соответствии с той позицией, которая им ближе: необходимо оказывать помощь в любом случае; первую помощь необходимо оказывать с большой степенью осторожности и не всегда. Каждая группа обсуждала выбранную позицию, приводя для этого доводы и аргументы. Результатом работы стало оформление таблицы аргументов:

Таблица 2

Таблица аргументов

Суждение (тезис)	Почему да?	Почему нет?

Результаты работы представлялись каждой группой и обсуждались при совместном участии всех. На завершающем такте работы — рефлексивно-оценочном — студентам было предложено заполнить квадрат Декарта, известный как техника принятия решений, требующая небольшого количества времени, и позволяющая сократить наименее значимые критерии выбора, отсеять их в угоду самым перспективным. Также Квадрат Декарта помогает оценить последствия каждого из возможных выборов и сравнить их.

Что будет, если я окажу помощь?	Что будет, если я не окажу помощь?
Чего не будет, если я окажу помощь	Чего не будет, если я не окажу помощь?

Рисунок 2. Пример Квадрата Декарта

Также на данном такте работы студентам было предложено составить синквейн про первую помощь.

Изучение алгоритмов оказания первой помощи в разных ситуациях осуществлялось в формате бинарных лекций и лекций-визуализаций.

Практическая стадия этапа акцентировала внимание на праксиологическом (деятельностном) аспекте содержания, освоение которого имеет особое значение в развитии готовности будущих педагогов к оказанию первой помощи, поскольку требует от них высокой самостоятельности, творческого отношения, перехода от теоретического осмысления изучаемого содержания к его практическому применению при решении различных учебно-познавательных задач. Реализация данной стадии осуществлялась нами как в процессе учебной, так и внеучебной деятельности. Стадия сопряжена с освоением

практического содержания тематического модуля «Первая помощь и правила ее оказания» в формате практических занятий, на каждом из которых будущие педагоги осваивали способы деятельности по оказанию первой помощи и выполняли ситуационные задачи. Пример одной из ситуационных задач представлен ниже:

В школьной столовой у ученицы 6 класса во время торопливой еды и разговора появился судорожный кашель, затруднение дыхания. Её беспокоит боль в области гортани. Пациентка растеряна, говорит с трудом, испытывает страх. Лицо цианотично. Осиплость голоса. Периодически повторяются приступы судорожного кашля и шумное дыхание с затруднением вдоха.

Задания: 1) *Определите неотложное состояние пациента;* 2) *Составьте алгоритм оказания первой помощи.*

На данном этапе для будущих педагогов параллельно с практическими занятиями проводились мастер-классы по оказанию первой помощи в рамках взаимодействия с представителями учреждений здравоохранения (сотрудники скорой медицинской помощи), территориальных органов министерства по чрезвычайным ситуациям и организаций, ассоциированных с ним (ДВЦ «Научись спасать жизнь»). Совместно с представителями добровольческого волонтерского центра для студентов в рамках внеучебной деятельности был организован слет-соревнование по безопасности жизнедеятельности. В рамках данного слета несколько этапов, проходимых студентами, предполагали демонстрацию умений по оказанию первой помощи на практике.

Важным для нас на данном этапе стало акцентирование внимания будущих педагогов на вопросах, связанных с психологической помощью пострадавшему и установлением коммуникации с ним. Для этого при участии психологов проводились тренинги, направленные, с одной стороны, на раскрытие специфики выстраивания коммуникации с лицом, которому оказывается помощь, и обеспечения психологического комфорта. В рамках данных тренингов, с другой стороны, шло развитие таких составляющих готовности, как психологическая готовность к оказанию первой помощи и коммуникативная помощь при оказании первой помощи.

Рефлексивно-оценочный этап технологии включает в себя корректирование процесса формирования готовности будущего педагога к оказанию первой помощи. На данном этапе у студентов — будущих педагогов — происходит само-

анализ, осмысление и самооценка собственной деятельности на основе приобретенного опыта и систематизированных знаний и умений в области оказания первой помощи.

Анализируя собственную образовательную практику, мы сделали вывод, что представленная выше педагогическая технология формирования готовности будущего педагога к оказанию первой помощи способствуют ее формированию при соблюдении определенных педагогических условий. В качестве последних можно выделить:

– раскрытие и реализация личностного опыта деятельности будущего педагога по оказанию первой помощи;

– систематическая и целенаправленная ориентация студентов на внутреннее мотивированное овладение знаниями, умениями и навыками в области оказания первой помощи и готовность применять их на практике. Данное условие может реализовываться путем организации поэтапного восприятия, понимания, запоминания лично значимой информации и возможности ее применения в различных жизненных обстоятельствах, которое формируется посредством активного включения студентов в деятельность по соответствующему направлению. Особенно эффективным, влияющим на изменение мотивационных структур, фактором является интерактивный характер обучения;

– обогащение содержания подготовки будущих педагогов к оказанию первой помощи когнитивными сюжетами и ситуациями, обеспечивающими, с одной стороны, становление необходимых образовательных результатов — соответствующих компонентов готовности, а с другой, — осознанный выбор стратегий и тактик поведения личности в процессе оказания первой помощи по отношению к значимым элементам ситуации, в том числе к людям и к самому себе;

– увеличение субъектов взаимодействия в процессе формирования образовательного результата, являющихся носителями позитивных практик и опыта оказания первой помощи. В связи с этим в исследовании значительное место уделяется привлечению к работе со студентами в процессе их подготовки к оказанию первой помощи в чрезвычайных ситуациях таких специалистов, как: представители МЧС, психологи, специалисты по коммуникации, медицинские работники.

Педагогические условия, предложенные в данной статье, безусловно, не являются исчерпывающими, но играют базовую роль при формирова-

нии готовности будущих педагогов к оказанию первой помощи.

Библиографический список

1. Анализ эффективности применения модульного обучения для формирования знаний и навыков по оказанию первой помощи у обучающихся / Г. Н. Казакова, М. М. Анисимов, И. К. Кругликов, Е. А. Шакирова // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29710> (дата обращения: 31.07.2023).
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
3. Доровских И. Г. Готовность будущих педагогов к применению здоровьесберегающих технологий в процессе физического воспитания студентов / И. Г. Доровских, Н. М. Владимиров, О. Н. Иванов // Международный журнал экспериментального образования. 2020. № 2. С. 10–14.
4. Ефимова В. М. Методическое сопровождение подготовки студентов бакалавриата к оказанию первой помощи / В. М. Ефимова, Н. Н. Скоромная, Л. П. Яцкова // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29465> (дата обращения: 31.07.2023).
5. Искандарова Д. Б. Методы и средства обучения педагогических работников основам первой помощи // Молодой ученый. 2020. № 22 (312). С. 526–528.
6. Казинец В. А. Компетентностная модель высшего образования / В. А. Казинец, О. А. Тринадцатко // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 12–1. С. 160–165.
7. Крутиков М. А. Теоретико-методологические подходы к организации подготовки будущих учителей к здоровьесберегающей деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29574> (дата обращения: 31.07.2023).
8. Маренчук Ю. А. Компетентность будущих учителей в вопросах оказания первой помощи пострадавшим как показатель качества образования / Ю. А. Маренчук, О. В. Прасолова, Д. Е. Прасолов // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29896> (дата обращения: 31.07.2023).
9. Методологические аспекты проблемы обучения оказанию первой помощи / С. Н. Линченко, А. А. Колодкин, В. И. Старченко, А. В. Арутюнов, И. В. Щимаева, В. М. Бондина, В. А. Сальников // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 4–1. С. 173–176.
10. Обухова К. А. Подготовка будущих педагогов на основе здоровьесберегающего образования // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12–2. С. 355–357.
11. Оказание первой помощи пострадавшим: учебное пособие (лабораторный практикум) /

М. А. Куксова, Ю. А. Маренчук, О. В. Прасолова, В. А. Емельянова. Ставрополь : СКФУ, 2018. 130 с.

12. Оценка компетентности учителей города Москвы в вопросах оказания первой помощи обучающимся / И. В. Рябова, Т. А. Соболевская, Н. Н. Нежкина, Е. В. Нехорошева, О. М. Зверев, И. В. Кошелев // Вестник Московского городского педагогического университета. 2017. №2 (40) С. 24–37.

13. Рустамов А. Р. Теоретическое обоснование структуры и содержания готовности студентов профессиональных образовательных организаций к оказанию первой помощи в чрезвычайных ситуациях // Современные проблемы преподавания учебных предметов естественнонаучного цикла в высшей и средней школе: материалы Международной научно-практической конференции [19.04.2023 г.] / ред. кол.: Н. С. Сологуб [и др.], отв. ред. Н. С. Сологуб. Минск : БГПУ, 2023а. С. 188–192.

14. Рустамов А. Р. Технология организации учебной деятельности студентов по изучению понятия о первой помощи и нормативно-правовых актов, ее регламентирующих / А. Р. Рустамов, И. С. Синицын // Теоретические и прикладные аспекты естественнонаучного образования : материалы Международной научно-практической конференции, посвященная 200-летию со дня рождения К. Д. Ушинского и Году педагога и наставника / отв. ред. Д. В. Репин. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2023б. С. 408–411.

15. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.

16. Сластёнин В. А. Педагогика. Москва : Академия, 2007. 576 с.

17. Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» // Гарант : информационно-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/12191967/802464714d4d10a819efb803557e9689/> (дата обращения: 29.07.2023).

18. Шевченко Н. Н. Деятельностный подход к профессиональной подготовке будущего учителя в образовательном процессе университета // Проблемы современного образования. 2021. №5. С. 116–128.

19. Чернявская А. П. Педагогические технологии в 3 ч. Часть 1. Образовательные технологии : учебник и практикум / А. П. Чернявская, Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова. Москва : ЮРАЙТ, 2020. 323 с.

20. Gafurov I. Editorial: teachers professional development in global contexts / I. Gafurov, R. Valeeva, A. Kalimullin. // Education and Self-Development. 2019. Vol. 14. No. 3. P. 6–10.

Reference list

1. Analiz jeffektivnosti primeneniya modul'nogo obuchenija dlja formirovaniya znanij i navykov po okazaniyu pervoj pomoshhi u obuchajushhihsja = Analysis of the effectiveness of the use of modular training for formation of knowledge and skills in first aid for students / G. N. Kazakova, M. M. Anisimov, I. K. Kruglikov, E. A. Shakirova // Sovremennye problemy nauki i obra-

zovaniya. 2020. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29710> (data obrashheniya: 31.07.2023).

2. Bepal'ko V. P. Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii = Components of pedagogical technology Moskva : Pedagogika, 1989. 192 s.

3. Dorovskih I. G. Gotovnost' budushhih pedagogov k primeneniju zdorov'esberegajushhih tehnologij v processe fizicheskogo vospitaniya studentov = Readiness of future teachers to use healthy technologies in the process of physical education of students / I. G. Dorovskih, N. M. Vladimirov, O. N. Ivanov // Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovaniya. 2020. № 2. S. 10–14.

4. Efimova V. M. Metodicheskoe soprovozhdenie podgotovki studentov bakalavriata k okazaniyu pervoj pomoshhi = Methodical support for preparation of undergraduate students for first aid / V. M. Efimova, N. N. Skoromnaja, L. P. Jackova // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2019. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29465> (data obrashheniya: 31.07.2023).

5. Iskandarova D. B. Metody i sredstva obuchenija pedagogicheskikh rabotnikov osnovam pervoj pomoshhi = Methods and means of teaching teachers the basics of first aid // Molodoj uchenyj. 2020. № 22 (312). S. 526–528.

6. Kazinec V. A. Kompetentnostnaja model' vysshego obrazovaniya = Competence model of higher education / V. A. Kazinec, O. A. Trinadcatko // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2020. № 12–1. S. 160–165.

7. Krutikov M. A. Teoretiko-metodologicheskie podhody k organizacii podgotovki budushhih uchitelej k zdorov'esberegajushhej dejatel'nosti = Theoretical and methodological approaches to organizing the preparation of future teachers for healthy activities // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2020. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29574> (data obrashheniya: 31.07.2023).

8. Marenchuk Ju. A. Kompetentnost' budushhih uchitelej v voprosah okazaniya pervoj pomoshhi postradavshim kak pokazatel' kachestva obrazovaniya = Competence of future teachers in the provision of first aid to victims as an indicator of education quality / Ju. A. Marenchuk, O. V. Prasolova, D. E. Prasolov // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2020. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29896> (data obrashheniya: 31.07.2023).

9. Metodologicheskie aspekty problemy obuchenija okazaniyu pervoj pomoshhi = Methodological aspects of the problem of first aid training / S. N. Linchenko, A. A. Kolodkin, V. I. Starchenko, A. V. Arutjunov, I. V. Shhimaeva, V. M. Bondina, V. A. Sal'nikov // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. 2017. № 4–1. S. 173–176.

10. Obuhova K. A. Podgotovka budushhih pedagogov na osnove zdorov'esberegajushhego obrazovaniya = Training of future teachers on the basis of healthy education // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2015. № 12–2. S. 355–357.

11. Okazanie pervoj pomoshhi postradavshim: uchebnoe posobie (laboratornyj praktikum) = First aid to victims: training manual (laboratory workshop)/ M. A. Kuksova, Ju. A. Marenchuk, O. V. Prasolova, V. A. Emel'janova. Stavropol': SKFU, 2018. 130 s.
12. Ocenka kompetentnosti uchitelej goroda Moskvy v voprosah okazaniya pervoj pomoshhi obuchajushimsja = Assessment of the competence of teachers in Moscow in issues on first aid to students / I. V. Rjabova, T. A. Sobolevskaja, N. N. Nezhkina, E. V. Nehorosheva, O. M. Zverev, I. V. Koshelev // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. №2 (40) S. 24–37.
13. Rustamov A. R. Teoreticheskoe obosnovanie struktury i sodержaniya gotovnosti studentov professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij k okazaniyu pervoj pomoshhi v chrezvychajnyh situacijah = Theoretical justification of the structure and content of the readiness of students of professional educational organizations to provide first aid in emergency situations // Sovremennye problemy prepodavaniya uchebnyh predmetov estestvennonauchnogo cikla v vysshej i srednej shkole: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, g. Minsk, 19 aprelja. 2023 g. / Belarus. gos. ped. un-t im. M. Tanka ; red. kol.: N. S. Sologub [i dr.]; otv. red. N. S. Sologub. Minsk : BGPU, 2023a. S. 188–192.
14. Rustamov A. R. Tehnologija organizacii uchebnoj dejatel'nosti studentov po izucheniju ponjatija o pervoj pomoshhi i normativno-pravovyh aktov, ee reglamentirujushhih = Technology for organization of students' educational activities to study the concept of first aid and regulatory legal acts governing it / A. R. Rustamov, I. S. Siniцын // Teoreticheskie i prikladnye aspekty estestvennonauchnogo obrazovaniya : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvjashhennaja 200-letiju so dnja rozhdenija K. D. Ushinskogo i Godu pedagoga i nastavnika / otv. red. D. V. Repin. Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2023b. S. 408–411.
15. Selevko G. K. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii = Modern educational technologies Moskva : Narodnoe obrazovanie, 1998. 256 s.
16. Slastjonin V. A. Pedagogika = Pedagogy. Moskva : Akademija, 2007. 576 s.
17. Federal'nyj zakon ot 21 nojabrja 2011 g. № 323-FZ «Ob osnovah ohrany zdorov'ja grazhdan v Rossijskoj Federacii» = Federal Law of November 21, 2011 No. 323-FZ «On the Basics of Health Protection of Citizens in the Russian Federation» // Garant : informacionno-pravovoj portal. URL: <https://base.garant.ru/12191967/802464714d4d10a819efb803557e9689/> (data obrashhenija: 29.07.2023).
18. Shevchenko N. N. Dejatel'nostnyj podhod k professional'noj podgotovke budushhego uchitelja v obrazovatel'nom processe universiteta = An active approach to the professional training of the future teacher in the educational process of the university // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2021. №5. S. 116–128.
19. Chernjavskaja A. P. Pedagogicheskie tehnologii v 3 ch. = Pedagogical technologies in 3 parts. Chast' 1. Obrazovatel'nye tehnologii : uchebnik i praktikum / A. P. Chernjavskaja, L. V. Bajborodova, I. G. Harisova. Moskva : JuRAJT, 2020. 323 s.
20. Gafurov I. Editorial: teachers professional development in global contexts / I. Gafurov, R. Valeeva, A. Kalimullin. // Education and Self-Development. 2019. Vol. 14. №. 3. P. 6–10.

Статья поступила в редакцию 18.08.2023; одобрена после рецензирования 22.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 18.08.2023; approved after reviewing 22.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Научная статья
УДК 378.147.34
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_89
EDN: MBQDKC

Оценка удовлетворенности студентов обучением в электронной образовательной среде

Юлия Владиленовна Тузкова¹, Анна Павловна Чернявская²

¹Ассистент кафедры фармакологии, Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. И.П. Павлова Минздрава России. 197022, г. Санкт-Петербург, ул. Льва Толстого, д. 6–8

²Профессор кафедры педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

julia_tuz@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-2682-7602>

achernyavskaya@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-6882-3332>

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации обучения студентов с использованием дистанционных технологий и информационных ресурсов, образующих электронную информационную среду вуза (далее ЭИОС), проанализированы достоинства и недостатки обучения в ЭИОС. К достоинствам отнесены: удобство использования ЭИОС, что свидетельствует о том, что система была разработана с учетом потребностей пользователей; понятный интерфейс системы; возможность получения дополнительных материалов, что может существенно расширить кругозор студентов и помочь им более глубоко изучать предмет; возможность отслеживать свой прогресс и контролировать свое обучение; повышение качества знаний студентов. Проведено описание элементов, составляющих ЭИОС конкретного вуза. При помощи теоретического анализа выделены критерии, влияющие на удовлетворенность студентов обучением в ЭИОС. На основе авторской анкеты на протяжении нескольких лет проводился опрос уровня удовлетворенности студентов процессом обучения. Опрос дал возможность оценить удовлетворенность студентов и выявить основные достоинства и недостатки данной системы в контексте образовательного процесса. Среди достоинств студенты выделили удобство доступа к материалам, возможность повторного просмотра лекций и сокращение времени на подготовку к занятиям, контрольным работам и экзаменам. Анализ результатов опроса помог преподавателям и руководству учебного заведения оптимизировать использование ЭИОС и сделать обучение более эффективным и интересным для студентов.

В целом, статья подчеркивает значимость использования современных технологий и систем в образовании для повышения его качества и эффективности и является актуальной и полезной для всех, кто интересуется использованием электронных информационно-образовательных систем (ЭИОС) в процессе обучения.

Ключевые слова: электронная информационно-образовательная среда; технологии электронного обучения; информационные ресурсы; качество образования; элементы информационно-образовательной среды; дистанционное обучение; высшее образование

Для цитирования: Тузкова Ю. В., Чернявская А. П. Оценка удовлетворенности студентов обучением в электронной образовательной среде // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 89–100. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_89. <https://elibrary.ru/MBQDKC>

Original article

Assessment of student's satisfaction with training in e-learning environment

Yulia V. Tuzkova¹, Anna P. Chernyavskaya²

¹Assistant of department of pharmacology, I.P. Pavlov first St. Petersburg state medical university, the Ministry of Health of Russia. 197022, St. Petersburg, Leo Tolstoy st., 6–8

²Professor of department of pedagogical technologies, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

julia_tuz@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-2682-7602>

achernyavskaya@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-6882-3332>

Abstract. The article discusses the issues of organizing students' education using distance learning technologies and information resources that form the electronic information environment (EIOS) of the university, analyzes the

advantages and disadvantages of studying in EIOS. The advantages include: ease of EIOS use, which indicates that the system was developed taking into account the needs of users; clear interface of the system; the possibility of obtaining additional materials, which can significantly expand the horizons of students and help them to study the subject more deeply; the ability to track your progress and monitor your learning; improving the quality of students' knowledge.

The description of the elements that make up the EIOS of a particular university is carried out. Based on the theoretical analysis, the criteria that affect students' satisfaction with studying at the EIOS are identified. Based on the author's questionnaire, a survey of students' satisfaction with the learning process has been conducted for several years. The survey made it possible to assess student satisfaction and identify the main advantages and disadvantages of this system in the context of the educational process. Among the advantages, students highlighted the ease of access to materials, the ability to re-view lectures and reduce the time to prepare for classes, tests and exams. The analysis of the survey results helped the teachers and the management of the educational institution to optimize the EIOS use and make learning more effective and interesting for students.

In general, the article emphasizes the importance of using modern technologies and systems in education to improve its quality and efficiency and is relevant and useful for anyone interested in using electronic information and educational systems (EIOS) in the learning process.

Key words: electronic information and educational environment; e-learning technologies; quality of education; distance learning; higher education

For citation: Tuzkova Y. V., Chernyavskaya A. P. Assessment of student's satisfaction with training in e-learning environment. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 89-100. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_89. <https://elibrary.ru/MBQDKC>

Введение

В настоящее время информационные технологии играют важную роль в различных сферах жизни, включая образование. Электронная информационно-образовательная среда (далее ЭИОС) – один из наиболее эффективных способов усовершенствования процесса обучения и повышения его результативности.

Студенты являются активными участниками образовательного процесса, выступая в нем в качестве субъектов [Чернявская, 2019]. Уровень удовлетворенности качеством обучения и его условиями не только во многом определяет их мотивацию учения и уровень приобретаемых компетенций, но и может служить основой для внесения изменений в методику обучения и, частично, в его содержание. Особенно это относится к электронной образовательной среде. Студенты в состоянии оценить не только ее удобство для использования, но и многие другие показатели.

Цель настоящего исследования – выделить критерии, влияющие на удовлетворенность студентов обучением в ЭИОС, оценить удовлетворенность студентов и выявить основные достоинства и недостатки данной системы в контексте образовательного процесса. Данный анализ может помочь преподавателям и руководству учебного заведения оптимизировать использование ЭИОС и сделать обучение более эффективным и интересным для студентов.

Теоретическое обоснование исследования

Цифровизация образования в Российской Федерации является одним из приоритетных направлений развития образовательной системы [Распоряжение..., 2021]. ЭИОС – это комплекс программных и аппаратных средств, предназначенный для организации образовательного процесса с использованием информационных технологий. Он создает виртуальное пространство, где обучающиеся и педагоги могут взаимодействовать, обмениваться информацией, выполнять учебные задания и получать доступ к различным образовательным ресурсам. И. Г. Кревский и А. В. Антонов [Кревский, 2017] ещё до активизации использования электронных образовательных систем, в 2017 году? отмечали обширный потенциал ЭИОС для обеспечения объединения всего учебного процесса в вузе в единую удобную систему.

Приоритетность и важность цели формирования единой информационно-образовательной среды отражена в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) на всех уровнях высшего образования. Обосновывая целесообразность создания ЭИОС в вузах, многие авторы (И.А. Уджуху, И.В. Серафимович, О.М. Конькова, А.В. Райхлина, В. А. Еремина, В.Г. Минченко, Т.Н. Поддубная и др.) [Уджуху, 2020; Серафимович, 2019; Еремина, 2019; Поддубная, 2019] отмечают, что требования ФГОС о необходимости увеличения

длительности и объема самостоятельной работы студентов, так или иначе позволяют оценить ресурс ЭИОС как эффективное средство дистанционной, удаленной поддержки и непрерывного сопровождения студентов. Они позволяют внедрять технологии ЭИОС сразу в двух аспектах: административно-управленческом и образовательном. Подробный обзор разнообразных компонентов ЭИОС, позволяющих расширить, обогатить и разнообразить организацию учебного процесса на групповых дисциплинах приводит А. Г. Дыльков [Дыльков, 2019].

Р. Р. Хадиуллина и А. М. Галимов [Хадиуллина, 2019] приходят к выводу о том, что главное предназначение ЭИОС – это приобретение знаний, умений, навыков и компетенций обучающимися в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, независимо от времени и места нахождения студентов.

Разработки и внедрение ЭИОС значительно ускорились в период распространения SARS-CoV-2, когда были приняты усиленные меры по смягчению его последствий [Cucinotta, 2020; World Health Organization, 2023; Anderson, 2020]. Более 13 000 учебных заведений были вынуждены экстренно перейти на дистанционное онлайн-обучение в чрезвычайной ситуации [Crawford, 2020; Govindarajan, 2020; Neuwirth, 2021; Petzold, 2020] – для этого явления даже появился самостоятельный термин «экстренное дистанционное обучение» (ERT) [Fuchs, 2022].

Многие авторы исследований (Andrew M., Petzold and Jessica L. Fry и др.) отмечали затруднения преподавателей и студентов, которым из-за всё нарастающего количества приказов о самоизоляции пришлось быстро адаптироваться к изменениям в расписании и методах преподавания, практически без подготовки [Petzold, 2023; Tyler, 2021; Petzold, 2020; Vollbrecht, 2020; Elmer, 2020].

ЭИОС, разумеется, не ограничивается только дистанционными методиками и технологиями. К ней относятся и использование дополненной реальности, виртуальной реальности. В медицинском вузе эти направления имеют большое будущее. Так, Thomas Luiz и соавторы, Barteit S. и соавторы, Breckwoldt J, Gruber H предлагают использовать в обучении врачей дополненную реальность (AR), смешанную реальность (MR) и виртуальную реальность (VR), шлемы виртуальной реальности (HMD) и другие устройства [Elmer, 2023; Barteit, 2021; Breckwoldt, 2014; Breckwoldt, 2022; Elsenbast, 2023]. XR охватывает различные технологии, начиная с приложений

для компьютера, похожих на обычные компьютерные игры, и заканчивая виртуальными реальностями, обеспечивающими пространственную свободную навигацию в трехмерном моделировании (с использованием закрытых 3D-очков: головные дисплеи, шлемы виртуальной реальности) и смешанной реальности.

Нужно понимать, что приложения, сочетающие виртуальные элементы и реальные физические объекты и другие технологии виртуальной, дополненной, смешанной реальности сами по себе не стимулируют обучение. Как и в случае с другими инновационными педагогическими методами, для XR крайне важно применять её не в качестве развлечения, а чтобы реализовать цели, методы и технологии обучения в подходящей схеме преподавания и обучения. Так же, как и в случае уже применяющихся компонентов ЭИОС, необходимо первоначально ознакомить преподавателей и студентов с новой технологией, провести формирование необходимых навыков.

Но в целом ряде случаев внедрение ЭИОС в образовательный процесс вуза вызывает определенные сложности и не всегда находит положительный отклик у студентов, что отмечают, например Е. В. Олейник с соавторами [Олейник, 2020]. Исследование Е. В. Соколовского и соавторов [Соколовский, 2018] показало, что начавшаяся оптимизация системы непрерывного медицинского образования (НМО) и увеличившаяся в ней доля дистанционного обучения вызвала сомнения у многих врачей старшего поколения: по результатам опроса врачи считали очное образование более качественным, но при этом отдавали предпочтение дистанционному, признавая, что в большинстве (87,04%) собираются заниматься им на рабочем месте.

Студенты являются основными участниками учебного процесса, и их опыт и мнение должны быть учтены при принятии решений. Своевременная обратная связь позволяет вовремя исправлять ошибки, вносить изменения и контролировать качество учебного процесса. Оценка ими внедрения ЭИОС может быть разнообразной и индивидуальной: некоторые студенты могут полностью поддерживать использование электронных систем обучения и ощущать значительную пользу от них, в то время как другие могут испытывать затруднения или предпочитать традиционные методы обучения. Поэтому важно проводить регулярные опросы и получать обратную связь от студентов, чтобы адаптировать и улучшать систему в соответствии с их потребностями.

Материалы и методы исследования

Таблица 1

Для оценки удовлетворенности студентов в процессе исследования были использованы различные методы, такие как анкетирование, интервью, фокус-группы и т. д. Кроме того, важно иметь механизмы для эффективной коммуникации между студентами и преподавателями или администрацией учебного заведения. Это могут быть открытые форумы, электронные системы обратной связи или регулярные встречи, на которых студенты могут выражать свое мнение и вносить предложения. В целом, активное взаимодействие с студентами и учет их мнений позволяют создать более адаптивные и качественные системы обучения. Фокус-группа, проведенная нами в процессе исследования, показала, что даже сам факт опроса повышает удовлетворенность студентов обучением: им важно быть услышанными. Они понимают, что их мнение имеет значение для улучшения образовательной среды.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

- провести анализ удовлетворенности студентов использованием ЭИОС на кафедре фармакологии;
- выявить проблемы, связанные с использованием системы, и предложить решения для их устранения;
- оценить перспективы использования ЭИОС в образовательном процессе и определить направления дальнейшего развития системы.

В состав ЭИОС кафедры фармакологии входят следующие элементы:

1. Ресурсы системы интернет-обеспечения учебного процесса Academic NT по фармакологии на сайте Университета, включающие в себя как информационные материалы: pdf-файлы методических пособий, лекционных презентаций, так и обучающие и контролирующие тесты.

Система дистанционного обучения Academic NT позволяет студентам не только самостоятельно проходить онлайн-курсы, но и выполнять контрольные работы и получать обратную связь от преподавателей, а также сдавать экзамены в дистанционной форме.

До перехода на дистанционное обучение в конце каждого аудиторного практического занятия студентам выдавались билеты для написания ответов на задания по врачебной рецептуре.

Пример билета по врачебной рецептуре по теме «Лекарственные средства, действующие на афферентную нервную систему»

ФГБОУ ВО ПСПбГМУ им. И. П. Павлова Минздрава России Кафедра фармакологии
Дисциплина «Фармакология»
Лекарственные средства, действующие на афферентную нервную систему
Билет 3
<ul style="list-style-type: none"> • Препарат при воспалении слизистой оболочки ротовой полости (кора дуба, листья шалфея, Стоматофит). • Препарат коллоидного висмута для лечения язвенной болезни (Висмута трикалия дицитрат). • Адсорбирующее средство (Смектит диоктаэдрический, Активированный уголь). • Местноанестезирующее средство для проведения проктологических диагностических манипуляций (Бензокаин). • Производное ПАБК для местной анестезии при травмах (Прокаин).

В связи с переходом на дистанционное обучение такая форма контроля знаний была интегрирована в систему интернет-обеспечения учебного процесса Academic NT. Дальнейший опыт использования показал, что эта форма контроля знаний имеет следующие преимущества: удобство, гибкость и доступность; сокращение времени и усилий; обратная связь и оценка.

2. Электронный журнал, в котором регистрируются результаты выполнения тестов самоконтроля при домашней подготовке к занятию, результаты текущего контроля на практических занятиях и рубежного контроля после завершения каждого модуля, а также результаты промежуточной аттестации.

Использование электронного журнала упрощает и облегчает процесс ведения учета успеваемости и коммуникации между преподавателями и студентами. Он предоставляет более удобный и эффективный способ отслеживания успехов и поддержки учащихся.

3. Коммуникационные инструменты: средства для общения и взаимодействия между участниками образовательного процесса, например, форумы, чаты, видеоконференции. Большинство преподавателей кафедры пользуются разнообразными способами связи со студентами: чаты в мессенджерах, группы «ВКонтакте», персональные сайты, возможности, предоставляемые обучающими платформами (Skype, Webinar, Zoom и т.д.).

4. Ресурсы электронной библиотеки ПСПбГМУ: электронные учебники и материа-

лы; цифровые версии учебников, справочных материалов, интерактивных заданий и других образовательных ресурсов, которые представляют ряд преимуществ по сравнению с традиционными печатными учебниками: доступность, интерактивность, обновляемость, удобство поиска и навигации, взаимодействие и совместная работа, экологическая ответственность.

5. Собственные информационно-методические ресурсы на сайте кафедры: необходимые сведения о балльно-рейтинговой системе, системе ликвидации задолженностей, расписании и т.д.

6. Дополнительные электронные и информационные ресурсы, включающие в себя сайты баз данных по лекарствам (<http://grls.rosminzdrav.ru/>, <https://www.rlsnet.ru/>, <https://www.accessdata.fda.gov/> и др.).

7. Коллекция электронных образовательных материалов (учебные видеоклипы, ситуационные фармакологические, клинико-фармакологические и рецептурные задачи, контрольные дистанционные задания по врачебной рецептуре и электронные тесты, виртуальные выставки лекарств, инструкции по медицинскому применению препаратов, методические разработки и пособия, лекционные слайды, учебные презентации для практических занятий, стандартные операционные процедуры работы персонала и др.).

7.1. iSpring – программа для создания электронных курсов, видеолекций, интерактивных тестов и опросов в среде PowerPoint.

Обучающая система iSpring предоставляет преподавателям и организациям возможность создания интерактивных и эффективных образовательных курсов с минимальными усилиями. Она способствует более привлекательному и эффективному обучению, а также предоставляет инструменты для мониторинга и аналитики успехов.

7.2. Облачное хранилище методических материалов для преподавателей.

Облачное хранение учебно-методических пособий – это практика сохранения и доступа к образовательным материалам через специальные облачные сервисы. Облачное хранение позволяет учреждениям образования, преподавателям и учащимся сохранять, организовывать и обмениваться учебными материалами в цифровой форме.

Таки образом, резюмируя всё вышесказанное, ЭИОС по дисциплине «Фармакология» обеспечивает доступ преподавателей и студентов к

учебным планам, рабочей программе дисциплины, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах; обеспечивает фиксацию хода образовательного процесса, результатов текущего и рубежного контроля по модулям и промежуточной аттестации (зачет и экзамен) и итоговых результатов освоения образовательной программы по дисциплине за семестр и за год в электронном журнале; проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий.

Для проведения оценки удовлетворенности студентов внедрением электронной информационно-образовательной системы (ЭИОС) на кафедре фармакологии использовалась опросная методика.

Перед началом исследования был разработан опросный лист, который состоял из нескольких частей. Первая часть опросного листа включала традиционные вопросы об удовлетворенности обучением на кафедре в целом. Вторая часть опросного листа была посвящена вопросам, связанным с опытом использования ЭИОС, таким как оценка удобства использования системы, понятность интерфейса и т.д. Третья часть опросного листа была посвящена вопросам, касающимся перехода на дистанционное обучение и удовлетворенности онлайн-обучением на кафедре фармакологии.

Помимо традиционных регулярных опросов студентов сотрудниками кафедры совместно с Советом обучающихся университета в новых условиях дистанционного взаимодействия со студентами обратную связь от них получали в чатах платформ, использовавшихся для обучения (Skype, Zoom, Webinar, Mirapolis). Студенты присылали свои отзывы о качестве учебного процесса также на почту и в различных мессенджерах. В анкету для опроса студентов о качестве обучения на кафедре фармакологии был добавлен ряд вопросов об удовлетворенности студентов дистанционной формой обучения.

Результаты исследования

Опросные исследования проводятся на кафедре фармакологии Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. И.П. Павлова ежегодно, начиная с 2013 года. В 2022/23 году опрос был проведен на платформе Google Docs. Было опрошено

250 студентов 3 курса лечебного факультета и 196 студентов 2 курса стоматологического факультета ПСПбГМУ им.акад. И. П. Павлова.

Большинство студентов (96 % студентов лечебного факультета и 97 % стоматологического) довольны онлайн-занятиями по фармакологии.

По результатам проведенного опроса 94 % студентов лечебного факультета и почти 90 % стоматологического отметили, что длительность занятий по фармакологии не изменилась с переходом в онлайн режим (рисунок 1).

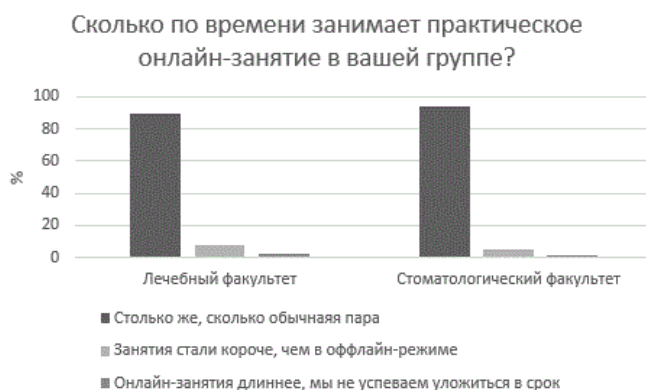


Рисунок 1. Результаты опроса о длительности онлайн-занятий – лечебный и стоматологический факультет

Большинство студентов отмечали отсутствие переносов и отмен занятий на кафедре с переходом на дистанционное обучение. На вопрос о случавшихся отменах онлайн-занятий большинство студентов ответили отрицательно. Преподаватели в большинстве вовремя начинали и заканчивали занятие. Больше 90 % студентов как лечебного, так и стоматологического факультета также сообщили, что их преподаватель не переносил пары на другой день. Результаты опроса показали, что преподаватели в большинстве вовремя начинали вебинары и вовремя их заканчивали, что является одним из признаков успешного внедрения ЭИОС на кафедре и отсутствия каких-либо технических неполадок или проблем,

которые бы приводили к нарушениям в сроках проведения вебинаров.

98,4 % студентов лечебного факультета и 96,4 % стоматологического устраивает формат проводимых онлайн-занятий по фармакологии.

Очень показательными являются ответы на следующие вопросы. Студенты стали тратить больше времени на подготовку к фармакологии в сравнении с прошлым годом, поскольку количество заданий для самостоятельного выполнения увеличилось. Более 60 % студентов обоих факультетов тратят на подготовку к занятию 4–6 часов (рисунок 2). Год назад такой вариант ответа выбрали 46,7 %. А ответивших «2 часа» было больше, чем в этом году.



Рисунок 2. Результаты опроса о длительности подготовки к занятиям – лечебный и стоматологический факультет

64 % студентов лечебного факультета считают, что им достаточно лекционного материала для подготовки к занятию, 59,4 % стоматологов считают, что недостаточно (рисунок 3).

Возможно, это связано с тем, что у лечебного факультета этот семестр – уже второй в изучении фармакологии, а у стоматологов – первый, и им труднее.

В сравнении с прошлыми годами количество студентов, которым достаточно лекционно-

го материала, выросло. К примеру, в 2015 году только 20 % студентов ответили на этот вопрос положительно.

Среди стоматологов имеется тенденция к увеличению студентов, вовсе не обращающихся к лекциям. Вероятно, это связано с тем, что студенты этого факультета активно пользуются онлайн-лекциями других учебных заведений и блогеров на видеохостингах, о чём они сообщали в интервью.



Рисунок 3. Результаты опроса о достаточности лекционного материала – лечебный и стоматологический факультет

Результаты исследования демонстрируют высокую удовлетворенность студентов использованием ЭИОС на кафедре фармакологии. Большинство студентов отметили удобство использования системы, ее понятность и возможность получения дополнительных материалов. Кроме того, студенты отметили повышение качества своих знаний благодаря использованию ЭИОС.

Заключение

Результаты исследования, проведенного на кафедре фармакологии по оценке удовлетворенности студентов внедрением ЭИОС, показали высокую эффективность использования данной системы и ее положительное влияние на обучение студентов. Можно сделать вывод, что электронная образовательная среда, предоставляемая на кафедре фармакологии, вероятно, эффективна и полезна для студентов и обеспечивает удобство, доступность и занимательность в процессе обучения. Высокий процент студентов, высказавших свое удовлетворение, указывает на то, что кафедра фармакологии успешно интегрирует технологии в образовательный процесс. Регулярные исследования показали, что ЭИОС на кафедре фармакологии эффективно справляется

с увеличением нагрузок. В результате этого удовлетворенность студентов остается высокой или даже повышается.

Высокая удовлетворённость ЭИОС кафедры фармакологии связана с тем, что она предоставляет дополнительные возможности и может включать функции, такие как интерактивные учебные материалы, видеолекции, взаимодействие с преподавателями через форумы или чаты, онлайн-тесты и так далее. Такие инструменты и ресурсы могут сделать процесс обучения более интересным, разнообразным и доступным для студентов.

Повышение удовлетворенности студентов может быть связано с ощутимыми для студентов преимуществами ЭИОС в сравнении с традиционными методами обучения. Студентов привлекает интерактивное обучение, которое стало возможным благодаря применению ЭИОС: вебинары, онлайн-тесты и дискуссионные форумы, использование программного обеспечения iSpring и т. д. Это создает больше возможностей для активного участия студентов в учебном процессе, обмена идеями и ответов на возникающие вопросы. В результате студенты чувствуют большее вовлечение и участие в обучении.

ЭИОС позволяет студентам получать доступ к учебным материалам и ресурсам в любое время и из любого места, используя интернет. Это особенно полезно для студентов, которые имеют ограничения в посещении физических занятий, таких как: работающие студенты или те, у кого есть ограничения по здоровью. К тому же сейчас, в условиях нестабильной геополитической обстановки для иностранных студентов необходимо осознавать, что они смогут продолжать обучение, даже если будут вынуждены вернуться в свои государства.

Для удовлетворённости студентов очень важна индивидуализация образования: ЭИОС может предоставлять возможности для адаптации учебного материала к индивидуальным потребностям студентов. Автоматическая система анализа данных может помочь определить сильные и слабые стороны каждого студента и предложить персонализированный подход к обучению, включая рекомендации по изучению дополнительных материалов или выполнению специальных заданий.

Студенты при общении с сотрудниками кафедр, оснащённой ЭИОС, отмечают легкость коммуникации: ЭИОС предоставляет средства для эффективной коммуникации между преподавателями и студентами, а также между самими студентами. Онлайн-чаты, форумы и электронная почта позволяют студентам быстро задавать вопросы, получать обратную связь и общаться друг с другом. Это способствует активному взаимодействию и сотрудничеству, что может повысить уровень удовлетворенности студентов.

В целом, использование ЭИОС обеспечивает расширение возможностей образования, повышение гибкости и доступности обучения, а также создание более интерактивной и индивидуализированной образовательной среды. Эти факторы положительно влияют на уровень удовлетворенности студентов обучением на кафедре.

Во-первых, большинство студентов отметили удобство использования ЭИОС, что свидетельствует о том, что система была разработана с учетом потребностей пользователей. Также стоит отметить, что студенты считают интерфейс системы понятным, что является важным аспектом при работе с любой информационной системой.

Во-вторых, студенты высоко оценили возможность получения дополнительных материалов, что может существенно расширить их кругозор и помочь им более глубоко изучать предмет. Кроме того, использование ЭИОС позволяет

студентам легко отслеживать свой прогресс и контролировать обучение.

Наконец, результаты исследования также показали, что использование ЭИОС повышает качество знаний студентов. Это можно объяснить тем, что система позволяет студентам изучать материалы в удобном для них темпе, а также получать дополнительные материалы, которые помогают им лучше усвоить тему. Возможность коммуникации между студентами также играет важную роль в образовательном процессе. Онлайн-форумы и группы обсуждений позволяют студентам общаться друг с другом, задавать вопросы, делиться идеями и опытом. Такой коллективный подход к обучению способствует активному взаимодействию и сотрудничеству, что в свою очередь способствует более глубокому усвоению материала и повышению уровня удовлетворенности студентов.

Однако, помимо инновационных технических средств коммуникации, эффективность коммуникации также зависит от поддержки и доступности со стороны преподавателей. Важно, чтобы преподаватели были доступны для общения, отвечали на вопросы студентов и обеспечивали регулярную обратную связь – это создает атмосферу взаимного доверия и поддержки, что способствует более успешному обучению и повышает удовлетворенность студентов.

Общим выводом исследования является то, что использование электронных информационно-образовательных систем имеет множество преимуществ по сравнению с традиционными методами обучения. Они позволяют студентам более гибко контролировать свое обучение, повышать качество своих знаний и получать доступ к дополнительным материалам. Важным аспектом является удобство использования системы, что снижает нагрузку на студентов и позволяет им сосредоточиться на изучении материала. Кроме того, использование ЭИОС может значительно сэкономить время преподавателей и повысить эффективность образовательного процесса в целом.

Дополнительным аспектом, который стоит отметить, является то, что использование ЭИОС может существенно повысить доступность образования для людей с ограниченными возможностями. Например, люди с нарушениями зрения могут использовать специальные программы для чтения материала или слушать аудиолекции, что значительно облегчает им процесс обучения.

Однако, несмотря на все преимущества, следует учитывать и некоторые ограничения при использовании ЭИОС. В частности, некоторые студенты могут испытывать затруднения в работе с компьютером или интернетом, что может понизить их уровень удовлетворенности использованием системы. Кроме того, при использовании ЭИОС необходимо обеспечить защиту персональных данных студентов, чтобы их личная информация не была доступна третьим лицам.

Основываясь на полученных данных, можно дать следующие рекомендации по использованию онлайн-технологий для обучения в фармакологии:

1. Продолжать развивать и улучшать системы онлайн-обучения и инфраструктуру поддержки студентов для повышения качества образования.

2. Обеспечить:

– доступность и качество использования системы онлайн-обучения для всех студентов, включая тех, у кого ограничен доступ к интернету или другим ресурсам;

– поддержку преподавателей и студентов в планировании и проведении онлайн-занятий, включая обучение использованию технологий и поддержку при возникновении технических проблем;

– адекватную оценку полученных знаний и навыков студентов, освоивших материал в онлайн-формате.

3. Проводить регулярную оценку эффективности онлайн-обучения, чтобы выявлять проблемы и принимать меры по их устранению.

Данные рекомендации помогут обеспечить качество и эффективность онлайн-обучения в фармакологии и сформируют положительный опыт для всех студентов.

Библиографический список

1. Дыльков А. Г. Электронная информационно-образовательная среда вуза как инструмент преподавателя групповых дисциплин URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnaya-informatsionno-obrazovatel'naya-sreda-vuza-kak-instrument-prepodavatelya-grupprovuyh-distiplin> (дата обращения: 23.06.2023).

2. Еремина Е. А. Проблемы реализации ФГОС 3+ на разных ступенях профессиональной подготовки будущих работников индустрии туризма в контексте компетентностного подхода в образовании / Е. А. Еремина, Т. Н. Поддубная, В. Г. Минченко // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. Вып. 2. С. 57–66.

3. Кревский И. Г. Электронная информационно-образовательная среда вуза как ключевой элемент его

информатизации / И. Г. Кревский, А. В. Антонов // Новые информационные технологии и системы: сборник науч. ст. XIV Междунар. науч.-техн. конф., посвященной 70-летию кафедры «Вычислительная техника» и 30-летию кафедры «Системы автоматизированного проектирования». Пенза: Пензенский государственный университет, 2017. С. 365–367.

4. Олейник Е. В. Изучение проблемы адаптации студентов вуза в условиях самоизоляции к on-line обучению с применением дистанционных образовательных технологий / Е. В. Олейник, Д. А. Муталова, Т. А. Безенкова, А. В. Мананникова // Современное педагогическое образование. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-problemy-adaptatsii-studentov-vuza-v-usloviyah-samoizolyatsii-k-on-line-obucheniyu-s-primeneniem-distantsionnyh> (дата обращения: 23.06.2023).

5. Поддубная Т. Н. Проектирование фондов оценочных средств как условие реализации ФГОС ВО / Т. Н. Поддубная, Д. А. Кружков, Л. И. Демидова, Е. В. Ползикова, Е. Л. Заднепровская // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. Вып. 1. С. 104–113.

6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 02.12.2021 № 3427-п // URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112070025> (дата обращения: 23.06.2023).

7. Серафимович И. В. Формирование электронной информационно-образовательной среды вуза: интеракция, развитие профессионального мышления, управление / И. В. Серафимович, О. М. Конькова, А. В. Райхлина // Открытое образование. Т. 23, 2019. №1. С. 14–26.

8. Соколовский Е. В. Дистанционное обучение как средство реализации информационно-коммуникационных технологий в системе непрерывного медицинского образования / Е. В. Соколовский, Т. В. Красносельских, И. В. Тельнюк, Е. Б. Манашева // Кремлевская медицина. Клинический вестник. 2018. №1. С. 145–150.

9. Уджуху И. А. Электронная информационно-образовательная среда современного вуза: понятие, структура, применение / И. А. Уджуху, Р. К. Мешвез, Ю. В. Манченко, Т. Э. Галюнюк // Вестник Майкопского государственного технологического университета. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnaya-informatsionno-obrazovatel'naya-sreda-sovremennogo-vuza-ponyatie-struktura-primenenie> (дата обращения: 23.06.2023).

10. Хадиуллина Р. Р. Электронная информационно-образовательная среда вуза как инструмент повышения качества образовательного процесса / Р. Р. Хадиуллина, А. М. Галимов // Вестник Томского государственного университета. 2019. №443. С. 241–254.

11. Цифровизация образования. // URL: https://minobrнауки.gov.ru/colleges_councils/kollegialnye-organy/digitalcouncil/digitalobr/ (дата обращения: 23.06.2023).

12. Чернявская А. П. Самонаправляемое обучение студентов в «перевернутом» классе / А. П. Чернявская, Н. П. Ванчакова, Е. А. Вацкель, А. А. Барабошина // Ярославский педагогический вестник. 2019. №2 (107). С. 60–66.
13. Anderson R. M., Heesterbeek H, Klinkenberg D, Hollingsworth TD. How will country-based mitigation measures influence the course of the COVID-19 epidemic // *Lancet* 395. 2020. P. 931–934, doi:10.1016/S0140-6736(20)30567-5.
14. Andrew M. Petzold and Jessica L. Fr. Doubling down on best practices: reflecting on teaching physiology during the COVID-19 pandemic // *Advances in Physiology Education* Vol. 47, №2. 03 MAY 2023 P. 352-360. <https://doi.org/10.1152/advan.00015.2023>
15. Barteit S, Lanfermann L, Bärnighausen T et al (2021) Augmented, mixed, and virtual reality-based head-mounted devices for medical education: systematic review. // *Jmir Serious Games*. 2021 Jul 8. № 9(3) P. 1–18.
16. Breckwoldt J, Gruber H, Wittmann A. Simulation Learning. In: Harteis C, Gruber H, Billett S (Hrsg) *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Dordrecht, Heidelberg: Springer, 2014. P. 673–698.
17. Breckwoldt J, Gruber H. Lebenslanges Lernen in der Notfallmedizin — „Continuous professional development“. // *Notf Rett Med*. 2022. № 25(5). P. 299–304.
18. Crawford J, Butler-Henderson K, Rudolph J, Malkawi B, Glowatz M, Burton R, Magni PA, Lam S. COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. // *J Appl Learn Teach* 3: 7, 2020. P.9-28. doi:10.37074/jalt.2020.3.1.7.
19. Cucinotta D, Vanelli M. WHO declares COVID-19 a pandemic. // *Acta Biomed* 91. 2020. P.157–160, doi:10.23750/abm.v91i1.9397.
20. Elmer SJ, Durocher JJ. Moving student research forward during the COVID-19 pandemic. // *Adv Physiol Educ*. 2020. № 44. P. 741–743. doi:10.1152/advan.00153.2020.
21. Elsenbast C, Sachs S, Pranghofer J, Luiz T. Lernen mit digitalen Medien in der Notfallmedizin – ein Pfad durch den Dschungel der Möglichkeiten [Learning with digital media in emergency medicine—a path through the jungle of possibilities]. *Notf Rett Med*. 2022; 25(5). 314–322.
22. Fuchs K., Karrila S. Satisfaction with remote teaching in Thai higher education. // *The Education and science journal*. 2022; №24(2). P. 206–224. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-2-206-224>
23. Govindarajan V, Srivastava A. What the Shift to Virtual Learning Could Mean for the Future of Higher Ed (Online). // *Harvard Business Review*, 2020. URL: <https://hbr.org/2020/03/what-the-shift-to-virtual-learning-could-mean-for-the-future-of-higher-ed>. [2023 Jan 13]. (дата обращения: 23.06.2023).
24. Luiz T, Elsenbast C, Breckwoldt J. Der Notfall – unendliche Welten?: «Extended reality» als Medium in der notfallmedizinischen Aus-, Fort- und Weiterbildung // *Anaesthesiologie*. 2023 Jun 30. German. doi: 10.1007/s00101-023-01305-0. Epub ahead of print. PMID: 37389588.
25. Neuwirth LS, Jović S, Mukherji BR. Reimagining higher education during and post-COVID-19: challenges and opportunities. // *J Adult Contin Educ*. 2021 № 27(2). P. 141–156. doi:10.1177/1477971420947738.
26. Petzold AM. Letter to the Editor: Resources and recommendations for a quick transition to online instruction in physiology. // *Adv Physiol Educ*. 2020. № 44. P. 217–219. doi:10.1152/advan.00049.2020.
27. Tyler CJ, Debevec T, Cheung SS. Keeping environmental physiology education up and running during the COVID-19 pandemic. // *Adv Physiol Educ*. 2021. № 45. P. 538–540. doi:10.1152/advan.00070.2021.
28. Vollbrecht PJ, Porter-Stransky KA, Lackey-Cornelison WL. Lessons learned while creating an effective emergency remote learning environment for students during the COVID-19 pandemic. // *Adv Physiol Educ*. 2020. № 44. P. 722–725. doi:10.1152/advan.00140.2020.
29. World Health Organization. Coronavirus disease (COVID-19) pandemic (Online). URL: <https://www.who.int/europe/emergencies/situations/covid-19>. [2023 Jan 13] (дата обращения: 23.06.2023).

Reference list

- Dyl'kov A. G. Jelektronnaja informacionno-obrazovatel'naja sreda vuza kak instrument prepodavatelja grupovyh disciplin = Electronic information and educational environment of the university as a tool for teaching group disciplines URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnaya-informacionno-obrazovatel'naya-sreda-vuza-kak-instrument-prepodavatelya-grupovyh-distiplin> (data obrashhenija: 23.06.2023).
- Eremina E.A. Problemy realizacii FGOS 3+ na raznyh stupenjah professional'noj podgotovki budushhijh rabotnikov industrii turizma v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii = The challenges of implementing the FSES 3 + at different stages of professional training for future workers in the tourism industry in the context of a competent approach to education / E.A. Eremina, T.N. Poddubnaja, V.G. Minchenko // *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2019. Vyp. 2. S. 57–66
- Krevskij I. G. Jelektronnaja informacionno-obrazovatel'naja sreda vuza kak kljuchevoj jelement ego informatizacii = The electronic information and educational environment of the university as a key element of its informatization / I.G. Krevskij, A.V. Antonov // *Novye informacionnye tehnologii i sistemy : sbornik nauch. st. XIV Mezhdunar. nauch.- tehn. konf., posvjashhennoj 70-letiju kafedry «Vychislitel'naja tehnika» i 30-letiju kafedry «Sistemy avtomatizirovannogo proektirovanija»*. Penza: Penzenskij gosudarstvennyj universitet, 2017. S. 365–367.
- Olejnik E.V. Izuchenie problemy adaptacii studentov vuza v uslovijah samoizoljacii k on-line obucheniju s primeneniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij =

Study of the problem of adapting university students in self-isolation to on-line training using distance learning technologies / E. V. Olejnik, D. A. Mutalova, T. A. Bezenkova, A. V. Manannikova // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-problemy-adaptatsii-studentov-vuza-v-usloviyah-samoizolyatsii-k-on-line-obucheniyu-s-primeneniem-distantsionnyh> (data obrashhenija: 23.06.2023).

5. Poddubnaja T. N. Proektirovanie fondov ocenочnyh sredstv kak uslovie realizacii FGOS VO = Design of valuation funds as a condition for implementing FSES HE / T. N. Poddubnaja, D. A. Kruzhkov, L. I. Demidova, E. V. Polzikova, E. L. Zadneprovskaja // *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2019. Vyp. 1. S. 104–113.

6. Rasporjazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 02.12.2021 № 3427-r = Order of the Government of the Russian Federation No. 3427-r dated 02.12.2021 // URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112070025> (data obrashhenija: 23.06.2023).

7. Serafimovich I.V. Formirovanie jelektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy vuza: interakcija, razvitie professional'nogo myshlenija, upravlenie = Formation of the electronic information and educational environment of the university: interaction, development of professional thinking, management / I.V. Serafimovich, O.M. Kon'kova, A.V. Rajhlina // *Otkrytoe obrazovanie*. T. 23, 2019. №1. S. 14–26.

8. Sokolovskij E.V. Distancionnoe obuchenie kak sredstvo realizacii informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v sisteme nepreryvnogo medicinskogo obrazovanija = Distance learning as a means of implementing information and communication technologies in the system of continuing medical education / E.V. Sokolovskij, T.V. Krasnosel'skih, I.V. Tel'njuk, E.B. Manasheva // *Kremlevskaja medicina. Klinicheskij vestnik*. 2018. №1. S. 145–150.

9. Udzhuhu I. A. Jelektronnaja informacionno-obrazovatel'naja sreda sovremennogo vuza: ponjatie, struktura, primenenie = Electronic information and educational environment of the modern university: concept, structure, application / I.A. Udzhuhu, R.K. Meshvez, Ju.V. Manchenko, T.Je. Galjunkt // *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnaja-informatsionno-obrazovatel'naja-sreda-sovremennogo-vuza-ponjatie-struktura-primenenie> (data obrashhenija: 23.06.2023).

10. Hadiullina R.R. Jelektronnaja informacionno-obrazovatel'naja sreda vuza kak instrument povyshenija kachestva obrazovatel'nogo processa = Electronic information and educational environment of the university as a tool to improve the quality of the educational process / R.R. Hadiullina, A.M. Galimov // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019. № 443. S. 241–254.

11. Cifrovizacija obrazovanija. Digitalization of education // URL:

https://minobrnauki.gov.ru/colleges_councils/kollegialnye-organy/digitalcouncil/digitalobr/ (data obrashhenija: 23.06.2023).

12. Chernjavskaia A. P. Samonapravljaemoe obuchenie studentov v «perevernutom» klasse = Self-directed student learning in an «upside-down» classroom / A. P. Chernjavskaia, N. P. Vanchakova, E. A. Vackel', A. A. Baraboshina // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019. №2 (107). S. 60–66.

13. Anderson R. M., Heesterbeek H, Klinkenberg D, Hollingsworth TD. How will country-based mitigation measures influence the course of the COVID-19 epidemic // *Lancet* 395. 2020. R. 931–934, doi:10.1016/S0140-6736(20)30567-5.

14. Andrew M. Petzold and Jessica L. Fr. Doubling down on best practices: reflecting on teaching physiology during the COVID-19 pandemic // *Advances in Physiology Education* Vol. 47, No.2. 03 MAY 2023 R. 352–360. <https://doi.org/10.1152/advan.00015.2023>.

15. Barteit S, Lanfermann L, Bärnighausen T et al (2021) Augmented, mixed, and virtual reality-based head-mounted devices for medical education: systematic review. // *Jmir Serious Games*. 2021 Jul 8. № 9(3) R.1–18.

16. Breckwoldt J, Gruber H, Wittmann A (2014) Simulation Learning. In: Harteis C, Gruber H, Billett S (Hrsg) *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Dordrecht, Heidelberg: Springer, 2014. R. 673–698.

17. Breckwoldt J, Gruber H. Lebenslanges Lernen in der Notfallmedizin — „Continuous professional development“. // *Notf Rett Med*. 2022. № 25(5). R. 299–304.

18. Crawford J, Butler-Henderson K, Rudolph J, Malkawi B, Glowatz M, Burton R, Magni PA, Lam S. COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. // *J Appl Learn Teach* 3: 7, 2020. P.9-28. doi:10.37074/jalt.2020.3.1.7.

19. Cucinotta D, Vanelli M. WHO declares COVID-19 a pandemic. // *Acta Biomed* 91. 2020. R.157–160, doi:10.23750/abm.v91i1.9397.

20. Elmer SJ, Durocher JJ. Moving student research forward during the COVID-19 pandemic. // *Adv Physiol Educ*. 2020. № 44. R. 741–743. doi:10.1152/advan.00153.2020.

21. Elsenbast C, Sachs S, Pranghofer J, Luiz T. Lernen mit digitalen Medien in der Notfallmedizin – ein Pfad durch den Dschungel der Möglichkeiten [Learning with digital media in emergency medicine—a path through the jungle of possibilities]. *Notf Rett Med*. 2022; 25(5):314–322.

22. Fuchs K., Karrila S. Satisfaction with remote teaching in Thai higher education. // *The Education and science journal*. 2022; №24(2). R. 206–224. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-2-206-224>.

23. Govindarajan V, Srivastava A. What the Shift to Virtual Learning Could Mean for the Future of Higher Ed (Online). // *Harvard Business Review*, 2020. URL: <https://hbr.org/2020/03/what-the-shift-to-virtual-learning->

could-mean-for-the-future-of-higher-ed. [2023 Jan 13]. (data obrashhenija: 23.06.2023).

24. Luiz T, Elsenbast C, Breckwoldt J. Der Notfall – unendliche Welten? : «Extended reality» als Medium in der notfallmedizinischen Aus-, Fort- und Weiterbildung // Anaesthesiologie. 2023 Jun 30. German. doi: 10.1007/s00101-023-01305-0. Epub ahead of print. PMID: 37389588.

25. Neuwirth LS, Jović S, Mukherji BR. Reimagining higher education during and post-COVID-19: challenges and opportunities. // J Adult Contin Educ. 2021 № 27(2). P. 141–156. doi:10.1177/1477971420947738.

26. Petzold AM. Letter to the Editor: Resources and recommendations for a quick transition to online instruction in physiology. // Adv Physiol Educ. 2020. № 44. R. 217–219. doi:10.1152/advan.00049.2020.

27. Tyler CJ, Debevec T, Cheung SS. Keeping environmental physiology education up and running during the COVID-19 pandemic. // Adv Physiol Educ. 2021. № 45. R. 538–540. doi:10.1152/advan.00070.2021.

28. Vollbrecht PJ, Porter-Stransky KA, Lackey-Cornelison WL. Lessons learned while creating an effective emergency remote learning environment for students during the COVID-19 pandemic. // Adv Physiol Educ. 2020. № 44. R. 722–725. doi:10.1152/advan.00140.2020.

29. World Health Organization. Coronavirus disease (COVID-19) pandemic (Online). URL: <https://www.who.int/europe/emergencies/situations/covid-19>. [2023 Jan 13] (data obrashhenija: 23.06.2023).

Статья поступила в редакцию 22.08.2023; одобрена после рецензирования 29.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 22.08.2023; approved after reviewing 29.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Научная статья
УДК 378.016
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_101
EDN: JMCRSW

Образовательный квест как эффективная педагогическая технология и способ обеспечения самореализации студентов

Мария Александровна Федорова^{1✉}, Оксана Александровна Гурьянова²

¹Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Омский государственный технический университет. 644050, г. Омск, проспект Мира, д. 11

²Старший преподаватель кафедры иностранных языков, Омский государственный технический университет. 644050, г. Омск, проспект Мира, д. 11

¹sidorova_ma79@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-0899-6303>

²a-ksinya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1472-0335>

Аннотация. Современные требования к преподаванию иностранного языка предполагают ориентацию на формирование языковых и речевых компетенций в условиях, максимально приближенных к условиям его реального функционирования. Такие условия обеспечивает универсальная игровая деятельность. Одной из игровых технологий, активно применяемых в процессе преподавания иностранного языка, является образовательный квест. В статье образовательный квест рассмотрен в двух аспектах: как педагогическая технология и как способ самореализации студентов. Образовательный квест обладает такими признаками дидактической игры, как преднамеренность, планируемость, наличие учебной цели и предполагаемого результата. Отличительным признаком квеста является сценарность, то есть необходимость последовательного выполнения заданий. Авторами изучено влияние применения технологии образовательного квеста на эффективность образовательного процесса при подготовке студентов по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в техническом вузе на примере Омского государственного технического университета. Отмечены такие преимущества ее использования, как развитие мотивации студентов к изучению иностранного языка, междисциплинарность, развитие рефлексивных умений, развитие профессиональной компетентности на основе использования профессионально-ориентированных заданий, обеспечение самореализации студентов. В предложенной работе модели квеста по иностранному языку описано содержание следующих станций: «лингвистическая», «научно-техническая», «страноведение», «озвучка», «музыкальная». Представлены игровые задания на развитие всех языковых навыков (чтения, аудирования, письма и устной речи), используемые при проведении квеста, а также их роль в развитии не только иноязычных предметных компетенций, но и компетенций личностного самосовершенствования. Отмечается, что студенты являются не только активными участниками, но и организаторами игры.

Ключевые слова: игровые методы; иностранный язык; педагогическая технология; образовательный квест; самореализация студентов; иноязычная коммуникация; компетенции; инженерное образование

Для цитирования: Федорова М. А., Гурьянова О. А. Образовательный квест как эффективная педагогическая технология // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 101-109. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_101. <https://elibrary.ru/JMCRSW>

Original article

Educational quest as an effective pedagogical technology and a way to ensure self-realization of students

Maria A. Fedorova^{1✉}, Oksana A. Guryanova²

¹Candidate of philological sciences, associate professor of department of foreign languages, Omsk state technical university. 644050 Omsk, Mir avenue, 11

²Senior lecturer of department of foreign languages, Omsk state technical university. 644050 Omsk, Mir avenue, 11

¹sidorova_ma79@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-0899-6303>

²a-ksinya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1472-0335>

Abstract. Modern requirements for teaching a foreign language are aimed at the formation of language skills in conditions close to those of the real language functioning. Such a universal activity is a game and, in particular, an educational quest as one of the gamification technologies. In the article, an educational quest is considered as a pedagogical technology and as a way of students' self-realization. An educational quest is a didactic game, as it has such features as premeditation, planning, an educational goal and an expected result. The influence of the educational quest technology on the efficiency of the educational process during training of students in languages translation programme at a technical university is analyzed. The advantages of using educational quest technology such as the development of students' motivation to learn a foreign language, interdisciplinarity, the development of reflexive skills, the use of professionally-oriented tasks, ensuring students' self-realization are noted. The foreign language quest model proposed in this paper describes the content of the following stations: «Linguistic», «Scientific and Technical», «Country Studies», «Sound-on», and «Musical». Game tasks aimed at developing all language skills used during the quest are presented, as well as their role in the development of both language and personal competencies. It is noted that students are not only active participants, but also organizers of the game.

Key words: gamification methods; pedagogical technology; educational quest; students' self-realization; foreign language communication; competency; engineering education

For citation: Fedorova M. A., Guryanova O. A. Educational quest as an effective pedagogical technology and a way to ensure self-realization of students. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 101-109. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_101. <https://elibrary.ru/JMCRSW>

Введение

В современном техническом вузе важная роль отводится изучению иностранных языков. Вследствие того, что большой объем материала по техническим специальностям представлен в зарубежных источниках, обеспечение знаниями и владением иностранными языками будущих инженеров является обязательным условием профессиональной подготовки [Клэстер, 2020]. Требования к преподаванию иностранного языка предполагают ориентацию на формирование языковых и речевых компетенций в условиях, максимально приближенных к условиям реального функционирования языка [De Urza, 2023; Gaskaree, 2023; Lengeling, 2021]. Как отмечается в исследовании авторов [Федорова, 2023], «одной из проблем подготовки студентов-переводчиков является обеспечение их самореализации в активной практической деятельности». Одним из симуляторов такой деятельности является игра. Помимо деловых игр, широко используемых в высшем образовании, в настоящее время активно используется технология квеста [Асташова, 2023; Caponetto, 2023; Dedamirzaeva, 2020]. В ОмГТУ на кафедре «Иностранные языки» эта технология успешно применяется уже на протяжении нескольких лет. Таким образом, *новизна* данного исследования определяется попыткой адаптировать технологию квеста к подготовке студентов-переводчиков в инженерном вузе с целью развития их компетенций и обеспечения условий их самореализации.

Объектом данного исследования выступает процесс обучения иностранному языку. Предмет

исследования – возможности использования технологии образовательного квеста при изучении иностранного языка по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Целью исследования является адаптация технологии квеста к подготовке студентов-переводчиков в инженерном вузе. Задачи исследования: 1. Рассмотреть квест как педагогическую технологию, преимущества его использования в образовательном процессе современного вуза. 2. Проанализировать возможности образовательного квеста для самореализации студентов. 3. Разработать базовую модель образовательного квеста по иностранному языку для студентов технического вуза (подобрать соответствующие игровые методики и игровые задания). 4. Разработать педагогические условия эффективной реализации данной модели.

Методология исследования

Образовательный квест как педагогическая технология. Современным воплощением активных педагогических методов являются интерактивные методы, в том числе игровые [Федорова, 2017; Marczewski, 2022; Rosidatul, 2023]. По Д. Б. Эльконину, «человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [Эльконин, 1999]. По определению А. Н. Щукина, «игра – это форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта» [Щукин, 2008, с. 111]. Выделяют собственно игру и игру дидактическую, специально созданную или при-

способленную для целей обучения; ее признаками являются преднамеренность, планируемость, наличие учебной цели и предполагаемого результата. Среди функций игры выделяют обучающую, развлекательную, коммуникативную, релаксационную, психотехническую. При этом одна и та же игра может выполнять несколько функций. Одной из игровых дидактических технологий является квест (от англ. quest – поиск) – методико-педагогическая технология, которая позволяет повысить заинтересованность студентов в изучении иностранного языка, углубить их знания, а также совершенствовать навыки и умения.

Согласимся с Т. А. Гольцовой и Е. А. Проценко, которые пишут: «в основе квеста должно лежать проблемное задание, определенная ситуация или сценарий, другими словами, задача, требующая решения» [Гольцова, 2020, с. 103]. Сценарный характер, то есть необходимость пройти задания в определенной последовательности для достижения учебной цели отличает квест от других дидактических игр.

В игре студенты учатся, не замечая, а значит без напряжения. Для преподавателя же любое учебное игровое задание является прежде всего упражнением на отработку какого-либо навыка, умения. Преподаватель всегда точно и четко осознает, какую методическую цель преследует то или иное игровое задание.

Впрочем, некоторые исследователи отмечают, что квест больше ориентирован на срез знаний, а не на развитие компетенций, так как в силу своей небольшой протяженности во времени не позволяет отметить различия в уровне их развития [Гольцова, 2020]. Какие именно компетенции развиваются или проверяются во время квеста, может быть задано его моделью, то есть содержанием заданий в соответствии со станциями.

Образовательный квест как способ обеспечения самореализации студентов

В нашем исследовании квест рассматривается как способ обеспечения самореализации студентов во время их обучения по программе. Мы понимаем под самореализацией осознанную реализацию потенциала личности.

В зависимости от форм самореализации рассматриваются условия ее обеспечения – внешние и внутренние, при этом сфера жизнедеятельности определяет наличие формальных типов самореализации: профессиональной (деятельностной), творческой, социальной. По нашему мнению, технология образовательного квеста пред-

полагает самореализацию студентов во всех трех формах:

- профессиональная самореализация выражается в развитии некоторых профессиональных компетентностей;

- творческая – в создании творческого продукта в результате прохождения отдельной станции или всего квеста;

- социальная – в социализации студентов, а в более общей перспективе – в их удовлетворенности уровнем сформированности ключевых компетентностей.

Регулярная смена деятельности от станции к станции способствует постоянной активности, позволяет студентам с различными способностями наиболее ярко проявить себя. Было отмечено, что даже самые стеснительные и нерешительные участники раскрывают свой потенциал во время прохождения квестов, что помогает им впоследствии обрести уверенность. Выполнение различного рода заданий дает возможность самовыражения и саморазвития.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования позволяет выделить наиболее очевидные *преимущества* при использовании технологии квеста в обучении иностранному языку.

1. *Развитие мотивации* в процессе изучения иностранного языка. Формат квеста пользуется успехом у студентов, так как их захватывает процесс прохождения испытаний, достижения образовательного результата [Хуторской, 2022; Чернявская, 2020]. При этом под образовательным результатом мы понимаем и внешний – победа в конкурсе, приз, сертификат, и внутренний – новый уровень развития компетенций.

2. *Формирование языковых и речевых компетенций*.

3. *Развитие ключевых компетенций и soft skills*: компетенций командной работы, социокультурных, креативных и собственно коммуникативных компетенций. Во время прохождения квеста студенты объединяются в команды, где каждый ответственен за успех своего коллектива и заинтересован в лучшем результате группы. Участники стремятся максимально успешно и быстро справиться с заданиями. Конкуренция усиливает их работоспособность, а объединение в команды способствует развитию навыков коллективной мыслительной деятельности [Гиенко, 2022; Fedorova, 2019].

4. *Обеспечение самореализации* как участников, так и организаторов квеста [Suparman, 2023].

5. Снятие послепандемийных *психолого-поведенческих ограничений*. Если до пандемии актуальной была разработка интернет-технологий и методов онлайн-обучения [Болгова, 2021; Сафонова, 2018], то в постковидный период важным становится возвращение к интерактиву в его первоначальном понимании: к межличностному взаимодействию на уровне «преподаватель – студент», «студент – студент», «преподаватель – преподаватель» [Федорова, 2023]. При этом авторы не умаляют роли веб-технологий и в частности веб-квестов в преподавании иностранного языка и предполагают возможность его адаптации к онлайн-форме [Гольцова, 2020; Abdullaeva, 2022; Salazar, 2017].

6. Насыщенность заданий разнообразными, в том числе *профессионально-ориентированными материалами*. Мы стремимся, чтоб квесты были интересны и актуальны для студентов, поэтому при разработке заданий используем популярные у молодежи темы: современная музыка, фильмы, сериалы, аниме, компьютерные игры. Также применяются современные технологии, в связи с тем, что студенты активно пользуются ими в повседневной жизни и это более привычно и интересно для них.

7. *Междисциплинарный характер*. Учитывая, что программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» включает значительный набор дисциплин, квест позволяет использовать междисциплинарные связи не только изучаемых предметов, но и дисциплин, которые студенты изучают на основной специальности: например, программирование, дизайн.

8. Возможности развития рефлексивных умений посредством включения *рефлексивных заданий* в структуру квеста.

Результаты исследования

Остановимся подробнее на описании практик организации квестов на кафедре «Иностранные языки» ОмГТУ, г. Омск. Квесты проходят в стиле английского метро – The Tube. На дверях аудиторий, в которых организуются станции, приклеивают таблички с реальными или вымышленными названиями станций лондонского метро. Количество станций соответствует количеству групп-участниц. Задания придумывают студенты-организаторы при поддержке куратора (преподавателя). Они же оценивают команды по общим, подготовленным оргкомитетом критериям оценки. Также студенты-организаторы отвечают за оформление станции.

Перед началом прохождения квеста участники собирают в лекционном зале. Команды заранее придумывают название и девиз, готовят краткую визитку, которую и представляют на общем открытии квеста. Командам-участникам, состоящим из 5–6 студентов одной группы, раздают маршрутные листы с указанием последовательности прохождения станций. Маршрутные листы у всех групп разные, организаторы распределяют станции таким образом, чтоб они все были задействованы одновременно. Поэтому время для прохождения одной станции должно быть примерно одинаковым.

Различают три вида квестов: линейный, когда задания выполняются последовательно, соревнующимся дают следующее задание лишь после успешного выполнения предыдущего; штурмовой, в котором участники получают задание, при выполнении которого они могут воспользоваться одной либо несколькими подсказками, теряя при этом часть баллов; кольцевой, когда задания выполняются поочередно, но стартовая и конечная точка совпадают. Мы используем технологию проведения кольцевого квеста.

При создании станций охвачены все аспекты изучения иностранного языка: есть фонетические, лексические, грамматические, задания страноведческого характера. На каждой станции от двух до четырех творческих заданий. В частности, в один из квестов входили следующие станции: 1. Озвучка. 2. Музыкальная. 3. Лингвистическая. 4. Фонетическая. 5. Научно-техническая. 6. Страноведение. Кратко охарактеризуем каждую из них.

На станции «Озвучка» основное внимание уделяется тренировке фонетических и лексических навыков студентов. На этой станции представлено несколько заданий. Первое состоит в том, чтобы дать оригинальное название трем из пяти предложенных забавных фото. Далее, команда должна выбрать одного представителя, который вытягивает картинку/фото. Этот студент описывает то, что изображено на полученной картинке/фотографии, не показывая ее остальным участникам. Члены команды, слушая его описание, пытаются воспроизвести эту картинку/фото на бумаге. Чем ближе получившееся изображение к оригиналу, тем больше баллов зарабатывает команда. При выполнении данного задания ребята тренируют умения говорения и аудирования. Для студентов эти задания носят развлекательный характер, в то время как тренировка приобретает второстепенный характер.

Третьим и наиболее интересным, по нашим наблюдениям, заданием для студентов является озвучивание известного забавного фрагмента, например, из фильма «Один дома» или мультфильма «Зверополис». Они должны распределить роли среди участников команды, а затем озвучить этот эпизод. При выполнении данного задания студенты раскрывают в себе творческий потенциал, актерские таланты, перестают быть скованными, чувствуя поддержку остальных участников команды. Так как подбираются юмористические фрагменты, студенты много шутят, смеются, поэтому уходит напряженность, если она была в начале прохождения испытаний.

«Музыкальную» станцию студенты при помощи куратора оформляют в стиле дискотеки, чтобы создать определенную атмосферу и настроение у участников. На столах раскладывают пластинки, диски с изображениями современных и ретро-групп и исполнителей, старые магнитофоны, колонки. Под потолок подвешивается диско-шар и включается стробоскоп, разноцветная иллюминация.

Для этой станции студент факультета информационных технологий и компьютерных систем нашего вуза создал игровую интерактивную программу по аналогии с музыкальным шоу «Угадай мелодию», но ее более усложненный и усовершенствованный вариант. На экран выводится интерактивная доска, на которой представлено несколько категорий, задания различной степени сложности в каждой категории, ребята сами выбирают номер вопроса. Например, участники команды должны по музыкальному фрагменту без слов определить песню или исполнителя. Есть задание на угадывание песни, которая воспроизводится в обратную сторону. Также представлено задание с текстами песен, в которых слова даны вразброс, необходимо угадать, что это за песня.

В связи с современной популярностью мемов студенты очень любят угадывать песни по трем таким единицам культурной информации. Занимательно также узнавать песню по краткому ее описанию. Интересно студентам послушать и угадать песни, исполненные на необычных инструментах, например, на пакетах из-под молока, винных бокалах и прочей кухонной утвари или бытовых предметах. Также популярно задание узнать английские песни по каверам на русском языке.

По результатам опросов, проведенных среди студентов-участников квеста, эта станция пользуется особой популярностью. Это можно объяс-

нить тем, что на данной станции активно используются мультимедийные средства, представлена современная музыка, которую подбирали сами студенты-организаторы, учитываются наиболее популярные у молодежи тренды, также создана атмосфера музыкального клуба, привлекающая молодежь. Студенты абсолютно не задумываются, что на этой станции они отрабатывают фонетические и лексические навыки, совершенствуют переводческие умения. Наблюдается, что даже самые тихие и скромные ребята при воспроизведении знакомых мелодий оживляются и озвучивают правильные ответы, многие начинают петь песни на английском языке.

На «Лингвистической» станции командам участникам раздаются карточки с написанными в них неологизмами. Задача студентов – догадаться о значении данных слов и вписать в карточку дефиниции на английском языке. Например, *Zoombombing, Megxit, Coronials*. Далее студентам включают аудиозапись с английской речью. Ребятам предлагается по акценту говорящих определить их национальность, страну происхождения. За каждый верный ответ начисляется по 2 балла. Третье задание на этой станции предполагает правильное прочтение стихотворения. Например,

1. Dearest creature in creation,
Study English pronunciation.
I will teach you in my verse
Sounds like corpse, corps, horse, and worse.
I will keep you, Suzy, busy,
Make your head with heat grow dizzy.
Tear in eye, your dress will tear.
So shall I! Oh hear my prayer.

2. Billet does not rhyme with ballet.
Bouquet, wallet, mallet, chalet.
Blood and flood are not like food,
Nor is mould like should and would.
Viscous, viscount, load and broad,
Toward, to forward, to reward.
And your pronunciation's OK
When you correctly say croquet,
Rounded, wounded, grieve and sieve,
Friend and fiend, alive and live.

В этом задании в увлекательной для студентов форме отрабатываются правила чтения, уделяется внимание словам-исключениям, которые представляют особую сложность при изучении английского языка. Большее количество ошибок

в английском студенты совершают при написании и произношении английских слов. Недаром существует поговорка: «We write Liverpool and we read Manchester». Причина в том, что в основе английского алфавита – латинский, в котором букв значительно меньше, чем звуков в английском языке. Поэтому для отображения английских звуков появились буквосочетания: sh, ch, tch и т.д. Также это можно объяснить тем, что английские земли постоянно завоевывались различными народами. В связи с этим в английском языке очень много заимствований из немецкого, французского, для которых характерны иные правила чтения.

В связи с тем, что квест разработан для студентов технического вуза, «Научно-техническая» станция представляет особый интерес для наших студентов. На этой станции в одном из заданий необходимо соотнести портреты ученых с карточками, на которых написана информация о них. Наибольший интерес у студентов вызывает следующее задание: включаются аудиозаписи со звуками различных устройств, ребята должны понять, что это за механизмы и записать их названия. Для студентов технического вуза данные термины не представляют сложности, так как на практических занятиях они изучают биографии и научные открытия, изобретения известных ученых, а также работают с текстами по своим будущим специальностям, поэтому изучают научную терминологию.

Важная роль при обучении студентов иностранным языкам отводится формированию страноведческой компетенции [Клэстер, 2023]. Страноведческая информация обеспечивает как когнитивные, так и коммуникативные потребности обучаемых, стимулирует познавательную активность студентов, а также повышает их мотивацию к изучению иностранного языка. На станции «Страноведение» также задействованы мультимедийные средства. Первое задание напоминает популярное шоу «Где логика?». На экране представлены картинки/фото, по которым необходимо определить, название какого праздника зашифровано с их помощью. Во втором задании дано три картинки, представляющие шараду, скрывающую название англоговорящей страны. В третьем задании предлагаются вопросы страноведческого характера, типа: «What is the name of more than 30000 men living in England?» (*John Smith*); «What is the national sport in Scotland?» (*Golf*). В четвертом задании студентам дают возможность подобрать русские эквивален-

ты к приведенным на экране пословицам. Например: «Break a leg», «The leopard cannot change his spots», «When in Rome, do as the Romans do» и т. д. После прохождения этих этапов студентам предлагается придумать свою англоязычную страну, дать ей название, а также название столицы, изобразить флаг и герб, придумать акцент, характерный для жителей этой страны.

Команды проходят станции с разной скоростью, поэтому, чтобы занять студентов на время, пока на следующей в их маршрутном листе станция подвергается испытаниям другая группа, в коридоре устанавливается «Wish Board». Это передвижная доска, на которой приклеены разноцветные стикеры. Участники команд могут поделиться своими эмоциями, мыслями, предложениями, пожеланиями организаторам квеста. По нашему мнению, рефлексия, обратная связь очень важна в коммуникативном процессе, она позволяет скорректировать цели, задачи, повысить эффективность данной образовательной игры. Необходимо отметить, что ребята высоко оценивают такой вид игровой деятельности и выражают желание проводить подобные квесты ежегодно.

После прохождения всех станций, указанных в маршрутном листе, участники возвращаются в начальную точку квеста – лекционный зал, где команды демонстрировали свои визитки. В этом зале собираются все команды в ожидании подведения итогов членами жюри. Пока ведется подсчет голосов, вниманию команд предлагается *викторина (quiz)* – интеллектуально-развлекательная игра, в которой представлены разнообразные вопросы на эрудицию и логику, а также задания страноведческого характера. Каждой команде раздают бланки, куда необходимо вписывать ответы. Викторина состоит из четырех раундов. В первом раунде под названием «Easy Peasy» представлено 6 вопросов разной тематики на эрудицию и логику с 4 вариантами ответов по 30 секунд обсуждения. Например:

What is the tallest building in the UK?

A) *The Shard* B) *Big Ben*

C) *The Gherkin* D) *St Paul's Cathedral*

Второй раунд называется «Action! Cut!». Дано 5 вопросов по 60 секунд обсуждения на каждый. Участникам предлагаются видеофрагменты из различных англоязычных фильмов и даются вопросы. Например: 1. «Which one of the knights of the round table main characters met in “Night at the Museum: Secret of the Tomb” movie?» 2. «Name an

actor who played the character in the yellow car». 3. «Listen to V's poem from "V for vendetta" movie. What British celebration is associated with it?». В третьем раунде под названием «X-files» участникам дано предложение без знаков препинания. Необходимо расставить запятые и кавычки так, чтоб это предложение стало грамматически правильным. Особенность данного предложения в том, что в нем использовано 11 «had» подряд: «James while John had had had had had had had had had had had a better effect on the teacher». Дается 2 минуты на обсуждение, за правильный ответ присуждается максимальное количество баллов. Четвертый раунд называется «Blitz». Участникам команд представлено 5 слов и их переводы на английский язык. В переводах, в некоторых местах, вместо букв – пропуски. Необходимо расставить буквы вместо пропусков так, чтобы получились корректные записи переводов. По 15 секунд на каждое слово. Например: СИЛУЭТ S_ _ _ _ _ t _ _ . Пропущенные буквы: I, L, E, H, U, O, T, E.

Студенты активно участвуют в викторине, бурно обсуждают варианты ответов, в это время комиссия заканчивает подсчет баллов за прохождение станций квеста. Проходит награждение победителей, вручаются памятные подарки с символикой кафедры и вуза, сладкие призы.

Заключение

В данной статье авторами дано методологическое обоснование и сформулированы основные идеи работы. Представлен обзор литературы по проблеме исследования, включая обзор возможностей применения игровых заданий при обучении иностранному языку, а также обзор особенностей обучения студентов технического вуза. Отмечается, что при использовании игровых технологий обучения наибольшее внимание должно быть уделено именно внутренней мотивации обучающихся. Выявлено, что квест является продуктивной интерактивной технологией, а также способом обеспечения самореализации студентов при обучении по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Описаны функции и модель образовательного квеста по английскому языку, приведены примеры игровых заданий, использование которых является эффективным при оптимизации процесса преподавания иностранного языка.

Библиографический список

1. Асташова Н. А. Ресурсы геймификации в образовании: теоретический подход / Н.А. Асташова, С.К. Бондырева, О.С. Попова // Образование и наука. 2023. № 25(1). С. 15–49.
2. Болгова В. В. Образование после пандемии: падение или подготовка к прыжку? / В. В. Болгова, М. А. Гаранин, Е. А. Краснова, Л. В. Христофорова // Высшее образование в России. 2021. № 7. С. 9 – 30.
3. Гиенко Л. Н. Развитие компетенций обучающихся в процессе реализации программ внеурочной занятости // Alma mater. Вестник высшей школы. 2022. № 2. С. 43–46.
4. Гольцова Т. А. Использование веб-квеста в процессе подготовки кадров высшей квалификации / Т. А. Гольцова, Е. А. Проценко // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1. С. 101–108.
5. Клэстер А. М. Методика преподавания страноведения в курсе немецкого языка в неязыковом вузе / А. М. Клэстер, Т. Н. Шарапова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2023. № 3(90). С. 56–61.
6. Клэстер А. М. Когнитивные принципы внедрения плюрицентрических знаний и их лингвокультурной специфики в практику преподавания немецкого языка / А.М. Клэстер, Н. Ю. Шнякина, С. А. Жилиякова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2021. № 2. С. 137–150.
7. Сафонова Е. В. Образовательный квест: смысл, содержание, технологические приёмы // Народное образование. 2018. № 1–2 (1466). С. 83–86.
8. Федорова М. А. Игровые методы как средство оптимизации образовательного процесса при обучении РКИ во взрослой аудитории // М. А. Федорова, И. Н. Чурилова. Учёные записки ЗабГУ. Том 12. 2017. № 6. С. 110–114.
9. Федорова М. А. Подготовка студентов-переводчиков с позиций образовательной урбанистики / М. А. Федорова, И. Н. Чурилова, Т. А. Винникова // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1. С. 66–74.
10. Хуторской А. В. Почему предметные и мета-предметные результаты тоже личностные // Эйдос. URL: <https://eidos.ru/journal/> (дата обращения: 01.07.2023).
11. Чернявская А.П. Персонализация обучения на основе технологии веб-квест // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6 (117). С. 30–39.
12. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. Москва : Икар, 2008. 114 с.
13. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва : Владос, 1999. 360 с.
14. Abdullayeva K. A. F. Adapting English learning materials in a distance learning environment // Scientific progress. 2022. №1. P. 67–71.
15. Caponetto I. Gamification and Education: A Literature Review / I. Caponetto, Je. Earp, M. Ott // Available from:

<https://www.itd.cnr.it/download/gamificationECGBL2014.pdf> (дата обращения: 01.07.2023).

16. Dedamirzayeva N. Teaching English to young learners through games / N. Dedamirzayeva, U. Kuziyev // *Oriental Art and Culture*. 2020. № 2. P. 86–88.

17. De Urraza M. J. Learning Personalisation and Observed Learner's Self-Regulation Abilities / María José De Urraza, Lina Kaminskienė, Erno Lehtinen // *European Journal of Contemporary Education*. 2023. 12(2). P. 413–425.

18. Fedorova M. A. Developing teamwork skills for students trained in compressors and refrigeration programs / M. A. Fedorova, N. A. Prokudina, N. Y. Fedoseeva, V. S. Evdokimov, A. A. Kapelukhovskaya, V. L. Yusha // *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*. 2019. P. 012040.

19. Gaskaree B. L. The EFL Teacher Transition from Individual to Team Teaching / Behruz Lotfi Gaskaree, Peyman Valizadeh, Farideh Okati // *MEXTESOL Journal*. Vol. 47 No. 1, 2023, URL: https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=46409 (дата обращения: 01.07.2023).

20. Lengeling M. M. & Arellano Valeria Marquez, Looking at the Past, Present, and Future of ELT: A Conversation with Donald Freeman / M. M. Lengeling, A. V. Marquez // *MEXTESOL Journal*. Vol. 45 No. 3, 2021. URL: https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=24547 (дата обращения: 01.07.2023).

21. Marczewski A. What's the difference between Gamification and Serious Games? // *Informa*. URL: <http://www.gamified.uk/2013/02/25/gamification-and-serious-games> (дата обращения: 01.07.2023).

22. Rosidatul A. Use of Educational Games to Improve Science Learning Outcomes of Elementary School Students / Amalia Rosidatul, Astuti Ruli // *Academia Open*. 2023. Vol. 8. № 1. URL: <https://acopen.umsida.ac.id/index.php/acopen/article/view/51100> (дата обращения: 01.07.2023).

23. Salazar H. A., Ramírez-Romero J. L., Acuña M. L. WebQuests in EFL Courses: A New Look for a Classic Activity // *MEXTESOL Journal*. 2017. Vol. 41. № 2. URL: <http://mextesol.net/journal/public/files/10a9c6b57763624fc76df629fa3af64f.pdf> (дата обращения: 01.07.2023).

24. Suparman A. The Flipped Classroom: A Story from an EFL Classroom in Indonesia / Suparman Asep, Kusnadi Adiredja, Sarah Rajji // *MEXTESOL Journal*. 2023. Vol. 47. №. 2. URL: https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=46423 (дата обращения: 01.07.2023).

Reference list

1. Astashova N. A. Resursy gejmfikacii v obrazovanii: teoreticheskij podhod = Gamification resources in education: a theoretical approach / N. A. Astashova, S. K., Bondyreva, O. S. Popova // *Obrazovanie i nauka*. 2023. № 25(1). S. 15–49.

2. Bolgova V. V. Obrazovanie posle pandemii: padenie ili podgotovka k pryzhku? = Education after a pan-

demic: falling or preparing for a jump? / V. V. Bolgova, M. A. Garanin, E. A. Krasnova, L. V. Hristoforova // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021. № 7. S. 9 – 30.

3. Gienko L. N. Razvitie kompetencij obuchajushihhsja v processe realizacii programm vneurochnoj zanjatosti = veloping the competencies of students in the process of implementing extracurricular employment programs // *Alma mater. Vestnik vysshej shkoly*. 2022. № 2. S. 43–46.

4. Gol'cova T. A. Ispol'zovanie veb-kvesta v processe podgotovki kadrov vysshej kvalifikacii = Using a web quest in the process of training highly qualified personnel / T. A. Gol'cova, E. A. Procenko // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2020. № 1. S. 101–108.

5. Kljoster A. M. Metodika prepodavanija stranovedenija v kurse nemeckogo jazyka v neязыkovom vuze = Methodology for teaching country studies in the German language at a non-linguistic university / A. M. Kljoster, T. N. Sharapova // *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i jeksperiment*. 2023. № 3(90). S. 56–61.

6. Kljoster A. M. Kognitivnye principy vnedrenija pljuricentricheskikh znaniy i ih lingvokul'turnoj specifiki v praktiku prepodavanija nemeckogo jazyka = Cognitive principles of introducing pluricentric knowledge and its linguocultural specificity into the practice of teaching German / A. M. Kljoster, N. Ju. Shnjakina, S. A. Zhiljakova // *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki*. 2021. № 2. S. 137–150.

7. Safonova E. V. Obrazovatel'nyj kvest: smysl, sodержanie, tehnologicheskie prijomы = Educational quest: meaning, content, technological techniques // *Narodnoe obrazovanie*. 2018. № 1–2 (1466). S. 83–86.

8. Fedorova M. A. Igrovye metody kak sredstvo optimizacii obrazovatel'nogo processa pri obuchenii RKI vo vzrosloj auditorii = Gaming methods as a means of optimizing the educational process when teaching RCTs in an adult audience // M. A. Fedorova, I. N. Churilova. *Uchjonye zapiski ZabGU. Tom 12*. 2017. № 6. S. 110–114.

9. Fedorova M. A. Podgotovka studentov-perevodchikov s pozicij obrazovatel'noj urbanistiki = Training of translation students from the perspective of educational urban studies / M. A. Fedorova, I. N. Churilova, T. A. Vinnikova // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2023. № 1. S. 66–74.

10. Hutorskoj A. V. Pochemu predmetnye i meta-predmetnye rezul'taty tozhe lichnostnye = Why subject and meta-subject results are also personal // *Jejdos*. URL: <https://eidos.ru/journal/> (дата obrashhenija: 01.07.2023).

11. Chernjavskaja A. P. Personalizacija obuchenija na osnove tehnologii veb-kvest = Personalizing web quest-based learning // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2020. № 6 (117). S. 30–39.

12. Shhukin A. N. Sovremennye intensivnye metody i tehnologii obuchenija inostrannym jazykam = Modern intensive methods and technologies for teaching foreign languages. Moskva : Ikar, 2008. 114 s.

13. Jel'konin D. B. Psihologija igry = Psychology of the game. Moskva : Vldos, 1999. 360 s.

14. Abdullayeva K. A. F. Adapting English learning materials in a distance learning environment // Scientific progress. 2022. №1. P. 67–71.
15. Caponetto I. Gamification and Education: A Literature Review / I. Caponetto, Je. Earp, M. Ott // Available from: <https://www.itd.cnr.it/download/gamificationECGBL2014.pdf> (data obrashhenija: 01.07.2023).
16. Dedamirzayeva N. Teaching English to young learners through games / N. Dedamirzayeva, U. Kuziyev // Oriental Art and Culture. 2020. № 2. P. 86–88.
17. De Urraza M. J. Learning Personalisation and Observed Learner's Self-Regulation Abilities / María José De Urraza, Lina Kaminskienė, Erno Lehtinen // European Journal of Contemporary Education. 2023. 12(2). P. 413–425.
18. Fedorova M. A. Developing teamwork skills for students trained in compressors and refrigeration programs / M. A. Fedorova, N. A. Prokudina, N. Y. Fedoseeva, V. S. Evdokimov, A. A. Kapelukhovskaya, V. L. Yusha // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. 2019. P. 012040.
19. Gaskaree B. L. The EFL Teacher Transition from Individual to Team Teaching / Behruz Lotfi Gaskaree, Peyman Valizadeh, Farideh Okati // MEXTESOL Journal. Vol. 47 No. 1, 2023, URL: https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=46409 (data obrashhenija: 01.07.2023).
20. Lengeling M. M. & Arellano Valeria Marquez, Looking at the Past, Present, and Future of ELT: A Conversation with Donald Freeman / M. M. Lengeling, A. V. Marquez // MEXTESOL journal. Vol. 45 No. 3, 2021. URL: https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=24547 (data obrashhenija: 01.07.2023).
21. Marczewski A. What's the difference between Gamification and Serious Games? // Informa. URL: <http://www.gamified.uk/2013/02/25/gamification-and-serious-games> (data obrashhenija: 01.07.2023).
22. Rosidatul A. Use of Educational Games to Improve Science Learning Outcomes of Elementary School Students / Amalia Rosidatul, Astuti Ruli // Academia Open. 2023. Vol. 8. № 1. URL: <https://acopen.umsida.ac.id/index.php/acopen/article/view/5100> (data obrashhenija: 01.07.2023).
23. Salazar H. A., Ramírez-Romero J. L., Acuña M. L. WebQuests in EFL Courses: A New Look for a Classic Activity // MEXTESOL Journal. 2017. Vol. 41. № 2. URL: <http://mextesol.net/journal/public/files/10a9c6b57763624fc76df629fa3af64f.pdf> (data obrashhenija: 01.07.2023).
24. Superman A. The Flipped Classroom: A Story from an EFL Classroom in Indonesia / Superman Asep, Kusnadi Adiredja, Sarah Rajji // MEXTESOL Journal. 2023. Vol. 47. №. 2. URL: https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=46423 (data obrashhenija: 01.07.2023).

Статья поступила в редакцию 21.08.2023; одобрена после рецензирования 25.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 21.08.2023; approved after reviewing 25.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Научная статья
УДК 372.851
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_110
EDN: PANGKH

Исследовательские задачи по теории чисел как средство формирования самостоятельной деятельности обучаемых

Геннадий Григорьевич Хамов^{1✉}, Лариса Николаевна Тимофеева²

¹Доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48

²Кандидат педагогических наук, доцент, Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского. 197198, г. Санкт-Петербург, ул. Ждановская, д. 13

¹gghamov@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-3609-4307>

²tln142@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1290-2947>

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации самостоятельной деятельности обучаемых при изучении математических дисциплин, что является актуальным в современных условиях цифровизации образования, перестройки образовательных программ. Общество требует от специалистов способности к постоянному обновлению и расширению знаний и квалификации. Однако, современный выпускник не всегда готов к активному реагированию на меняющуюся профессиональную информацию и к постоянному самосовершенствованию. В связи с этим определяются новые цели обучения. Использование исследовательских задач на занятиях по математике позволяет включить обучающихся в активную самостоятельную деятельность при изучении учебного материала на разных этапах: открытие теоретических фактов, установление связей между понятиями и основными положениями, получение новых идей решения задач. Такие задачи способствуют формированию качеств мышления и личности студентов необходимых для дальнейшего профессионального становления. Цель работы заключается в представлении методики применения исследовательских задач для вовлечения студентов в самостоятельную работу при изучении теории чисел – одного из важнейших разделов курса математики высшей школы. В статье предлагается рассмотреть технологию конструирования неопределенных уравнений третьей степени, в решении которых используется теория делимости и теория сравнений. В процессе составления и решения таких уравнений студенты анализируют и устанавливают необходимые связи между параметрами, используемыми в записи. Далее, применяя известные положения теории чисел, делают выводы о необходимых условиях его разрешимости или неразрешимости и, выполняя цепочку рассуждений, приходят к искомому конкретному уравнению. Рассмотренная методика помогает появлению заинтересованности обучаемых в учебной работе, придает ей стимул, создает условия для организации самостоятельной деятельности.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность; исследовательские задачи; теория чисел; неопределенное уравнение; деление с остатком; простое число; теория сравнений

Для цитирования: Хамов Г. Г., Тимофеева Л. Н. Исследовательские задачи по теории чисел как средство формирования самостоятельной деятельности обучаемых // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 110-118. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_110. <https://elibrary.ru/PANGKH>

Original article

Research tasks on number theory as a means of forming independent activity of trainees

Gennady G.Khamov^{1✉}, Larisa N. Timofeeva²

¹Doctor of pedagogical sciences, professor, Herzen Russian state pedagogical university. 191186, St.-Petersburg, Moika embankment, 48

²Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Military space academy named after A.F. Mozhaisky. 197198 St.-Petersburg, Zhdanovskaya st., 13

¹gghamov@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-3609-4307>

²tln142@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1290-2947>

Abstract. The article is devoted to the problem of the organization of students' independent activity in studying mathematical disciplines, which is relevant in modern conditions of education digitalization, restructuring of educational programs. Society demands from specialists the ability to constantly update and expand knowledge and qualifications. However, a modern graduate is not always ready to actively respond to changing professional information and to constant self-improvement. In this regard, new learning goals are defined. The use of research tasks in mathematics classes allows students to be engaged in active independent activity when studying educational material at different stages: the discovery of theoretical facts, the establishment of links between concepts and basic provisions, obtaining new ideas for solving problems. Such tasks contribute to the formation of the qualities of thinking and personality of students necessary for further professional development. The purpose of the work is to present a methodology for applying research tasks to involve students in independent work in the study of number theory – one of the most important sections of the higher school mathematics course. The article proposes to consider the technology of constructing indefinite equations of the third degree, the solution of which uses the theory of divisibility and the theory of comparisons. In the process of composing and solving such equations, students analyze and establish the necessary connections between the parameters used in the recording. Further, applying the well-known provisions of the number theory, they draw conclusions about the necessary conditions for its solvability or unsolvability and, following a chain of reasoning, come to the specific equation they are looking for. The considered methodology helps students to become interested in academic work, stimulates them, creates conditions for organizing independent activities.

Key words: independent activity; research tasks; number theory; indefinite equation; division with remainder; prime number; theory of comparisons

For citation: Khamov G. G., Timofeeva L. N. Research tasks on number theory as a means of forming independent activity of trainees. Yaroslavl pedagogical bulletin. 2023; (5): 110-118. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_110. <https://elibrary.ru/PANGKH>

Введение

Реформы высшего образования предъявляют новые требования к способам преподавания, технологиям обучения. Вариант, при котором преподаватель передает свои знания, а обучаемый является неактивным слушателем, давно изжил себя. Все меняется, окружающий мир диктует новые условия. Педагоги столкнулись с обучением «на удалёнке», с дистанционным обучением, которые поддерживаются цифровыми ресурсами [Вайндорф-Сысоева, 2021]. Появляются технологии смешанного обучения [Дербуш, 2021]. С учетом этих фактов приходится перестраивать работу по реализации образовательных программ. При этом формы работы по образовательным программам по-прежнему предполагают непосредственно и работу в контакте с преподавателем, и самостоятельную работу обучаемых. Кроме того, анализ опыта преподавания в вузе показывает, что преподаватель все чаще сталкивается с интеллектуальной пассивностью студентов, нежеланием самостоятельно получать знания и находить различные способы решения задач, тем более их самостоятельно составлять, то есть проявлять инициативу при изучении дисциплин. Это вызывает опасения, так как сейчас в большей степени востребованы специалисты, имеющие способности и желание обучаться, то есть обладающие потенциалом к дальнейшему развитию и профессиональному росту [Лозовая, 2022; Рах-

манкулова, 2023; Саакова, 2022]. Человек может накапливать знания, умения, навыки в процессе именно самостоятельной деятельности, никакая передача их в готовом виде невозможна [Кравцова, 2022], что указывает на важность построения модели формирования опыта самостоятельной познавательной деятельности обучаемых [Смирнов, 2022].

Немалую трудность при преподавании математических дисциплин в вузах вызывает изучение теоретической составляющей, так как требует особой организации мышления для осознания абстрактного материала, которое как раз и формируется с помощью математики, причем здесь решающую роль играет очное преподавание [Далингер, 2020; Турахонов, 2021]. В этой ситуации передача абстрактного учебного материала при традиционном обучении связана с усвоением готовой информации, которая не имеет личностного смысла, так как является целью и результатом, и не может являться мотивирующим фактором учебной деятельности. Для обучаемого она выступает в виде какой-то далекой и не очень понятной перспективы применения знаний. Вот почему важно включить в образовательный процесс технологии, задающие переход от учебной к профессиональной деятельности. Содержание образования должно поставить обучаемого в активную деятельную позицию [Волкова, 2016].

Как показал опыт, изучение, например, доказательств теорем, установление связей между

понятиями и фактами требует определенных навыков исследовательской работы, и в этом случае простая передача информации не достигает цели. В связи с этим становится актуальной организация учебно-исследовательской деятельности и, самое главное, обучение ее самостоятельной реализации [Смыковская, 2021; Одинцова, 2019]. У педагога появляется обязанность не просто передать определенный объем знаний, он должен научить применять их в образовательном процессе [Зикирова, 2020]. В этом смысле эффективным является использование исследовательских задач, а точнее их конструирование, что формирует интерес и активизирует познавательную деятельность студентов, а также может использоваться для введения новых понятий [Гусев, 2003; Смирнова, 2010]. Таким образом методики преподавания классических математических дисциплин «требуют переосмысления в свете реалий сегодняшнего дня» [Егупова, 2022].

Методы исследования

Основу исследования представляет разработка методики составления неопределенных уравнений третьего порядка. Материал подобран с целью включения обучаемых в самостоятельную исследовательскую деятельность. Был проведен соответствующий анализ литературы, касающейся проблемы организации такого рода деятельности при обучении математическим дисциплинам [Гец, 2020; Дербуш, 2021; Леонтьева, 2018; Лозовая, 2022; Менькова, 2023; Пшидаток, 2021; Сергеева, 2022], что определило актуальность проблемы. Данная методическая разработка применима при организации самостоятельной работы студентов, с целью приучения их к исследовательской деятельности и повышения мотивации при изучении теории чисел. Именно самостоятельная работа обучаемых здесь является главной целью реализации методики.

Результаты исследования

Приведём методические рекомендации для построения и решения задач арифметического содержания, использующие теорию делимости и теорию сравнений по модулю.

Теория и практика, связанная с решением такого типа уравнений относится к классическому разделу элементарной математики. Здесь нет необходимости записывать громоздкие формулы или применять сложные теоремы, всего лишь требуется аккуратность в рассуждениях, внима-

тельность при построении логических цепочек, базирующихся на довольно простых и известных понятиях теории чисел. Применяемая в данных задачах математическая теория дает четкий алгоритм получения ответа и исчерпывающий анализ рассматриваемого типа уравнений [Хамов, 2021].

В качестве примера рассмотрим неопределенные уравнения третьей степени [Хамов, 2021а; Хамов, 2021б].

Уравнение вида

$$ax^3 = by + c \quad (1)$$

a, b, c – целые числа, будет иметь целочисленные решения, если сравнение

$$ax^3 \equiv c \pmod{b}$$

разрешимо в целых числах. Решениями этого сравнения являются числа, удовлетворяющие сравнению $x \equiv d \pmod{b}$, то есть числа вида $x = bt + d, t \in \mathbb{Z}$.

Подставляя найденные значения для переменной x в уравнение (1), получим формулу для переменной y :

$$y = ab^2t^3 + 3abdt^2 + 3ad^2t + \frac{ad^3 - c}{b},$$

параметр t может принимать любое целочисленное значение, $\frac{ad^3 - c}{b} = k$ – целое число.

Общее решение уравнения (1) имеет вид:

$$\begin{cases} x = bt + d, \\ y = ab^2t^3 + 3abdt^2 + 3ad^2t + k, \quad t \in \mathbb{Z}. \end{cases} \quad (2)$$

При составлении разрешимого в целых числах уравнения (1) один из вариантов: вначале выбираем число b , то есть делитель относительно которого будут исследоваться остатки от деления левой и правой частей уравнения, например, $b = 8$. Заметим, что при таком выборе делителя, числа a и c лучше выбирать нечетными. Далее выбираем число c , например, $c = 2023$. Это число при делении на 8 дает остаток 7. Выбираем число a , например, $a = 3$. Получаем уравнение

$$3x^3 = 8y + 2023$$

Переходим к сравнению по модулю 8: $3x^3 \equiv 7 \pmod{8} \Leftrightarrow x \equiv 5 \pmod{8} \Leftrightarrow x = 8t + 5, t$ – любое целое число. Находим множество решений полученного уравнения, по формулам (2):

$$\begin{cases} x = 8t + 5, \\ y = 192t^3 + 360t^2 + 225t - 206, \quad t \in \mathbb{Z}. \end{cases}$$

Например, при $t = -1$, $x = -3$, $y = -263$.

Другой вариант формул для нахождения решений уравнения (1):

$$\begin{cases} x = bt + d, \\ y = \frac{a(bt + d)^3 - c}{b}, \quad t \in \mathbb{Z}. \end{cases}$$

Например:

$$11x^3 = 8y + 2023.$$

Переходим к сравнению по модулю 8:

$$11x^3 \equiv 7(\text{mod}8) \Leftrightarrow 3x^3 \equiv 7(\text{mod}8) \Leftrightarrow x \equiv 5(\text{mod}8) \Leftrightarrow x = 8t + 5, \quad t \in \mathbb{Z}.$$

Формулы для переменных x , y имеют вид

$$\begin{cases} x = 8t + 5, \\ y = \frac{11(8t + 5)^3 - 2023}{8}, \quad t \in \mathbb{Z}. \end{cases}$$

Например, при $t = -2$: $x = -11$, $y = -2083$;

при $t = 0$: $x = 5$, $y = -81$.

Опишем методику решения и составления неопределенных уравнений третьей степени, для решения которых надо использовать два метода: применение свойств теории сравнений и методов решения в целых числах уравнений первой степени с двумя переменными:

$$ax^3 = by + cz + r \quad (3)$$

числа a, b, c, r – целые, удовлетворяющие следующим условиям:

числа b, c делятся на натуральное число p , то есть $b = pm$, $c = pn$, $\text{НОД}(m;n)=1$, $m = kn + 1$;

числа a, r подбираются так, чтобы сравнение

$$ax^3 \equiv r(\text{mod} p) \quad (4)$$

было разрешимо.

Решением сравнения (4) может быть не один класс вычетов по модулю p . Поэтому для полного решения уравнения (3) надо рассматривать все случаи.

Обозначим класс вычетов по модулю p , являющийся решением сравнения (4), $x = pt + \alpha$, t – параметр, принимающий любое целочисленное значение, число α – наименьший положительный вычет класса решений сравнения (4) по модулю p .

Подставляем найденное значение для переменной x в уравнение (3):

$$ax^3 = by + cz + r \Leftrightarrow ax^3 - r = pmy + pnz$$

$$\Leftrightarrow \frac{a(pt + \alpha)^3 - r}{p} = (kn + 1)y + nz \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow (kn + 1)y + nz = f(t),$$

$$f(t) = ap^2t^3 + 3ap\alpha t + 3a\alpha^2 + \frac{a\alpha^3 - r}{p},$$

$\frac{a\alpha^3 - r}{p}$ – целое число, так как число α – ре-

шение сравнения (4).

Формулы для переменных y, z находим из уравнения:

$$(kn + 1)y + nz = f(t) \quad (5)$$

Переходя в уравнении (5) к сравнению по модулю n , получаем сравнение

$$y \equiv f(t)(\text{mod} n),$$

из которого следует равенство

$$y = f(t) + nu, \quad u \in \mathbb{Z}$$

u может принимать любое целочисленное значение.

Подставляя формулу для переменной y в уравнение (5), находим формулу для переменной z :

$$\begin{aligned} (kn + 1)(nu + f(t)) + nz &= f(t) \Leftrightarrow \\ \Leftrightarrow (kn + 1)nu + kn \cdot f(t) + nz &= 0 \Leftrightarrow \\ \Leftrightarrow z &= -mu - kf(t). \end{aligned}$$

Множество решений уравнения (3) определяется по формулам:

$$\begin{cases} x = pt + \alpha, \\ y = nu + f(t), \\ z = -mu - kf(t), \\ t, u \in \mathbb{Z}. \end{cases}$$

Пример. Для составления уравнения (3) выбираем в качестве делителя p относительно которого будут исследованы остатки от деления левой и правой частей уравнения – число 5.

Заметим, что при делении целых чисел на число 5 могут быть получены все возможные пять остатков 0, 1, 2, 3, 4. Поэтому для составления разрешимого уравнения числа a и r можно подобрать в любом варианте, например, $a = 2$, $r = 3$.

Выбор чисел b и c проводим в соответствии с условием $b = 5m$, $c = 5n$, $\text{НОД}(m;n)=1$, $m = kn + 1$: $n = 4$, $k = 2$, $m = 2 \cdot 4 + 1 = 9$. Получаем уравнение:

$$2x^3 = 45y + 20z + 3. \quad (6)$$

Переходим к сравнению по модулю 5:

$$2x^3 \equiv 3 \pmod{5} \Leftrightarrow x^3 \equiv 4 \pmod{5} \Leftrightarrow x \equiv 4 \pmod{5} \Leftrightarrow x = 5t + 4, \quad z \in \mathbb{Z}.$$

Подставляем формулу для переменной x в уравнение (6):

$$2(5t + 4)^3 = 45y + 20z + 3 \Leftrightarrow 9y + 4z = 50t^3 + 120t^2 + 96t + 25.$$

Обозначаем

$$50t^3 + 120t^2 + 96t + 25 = f(t)$$

и получаем линейное уравнение относительно переменных y, z :

$$9y + 4z = f(t). \quad (7)$$

Для нахождения формулы для переменной y переходим к сравнению по модулю 4:

$$y \equiv f(t) \pmod{4} \Leftrightarrow y = 4u + f(t), \quad u \in \mathbb{Z}.$$

Подставляя формулу для переменной y в уравнение (7), получим

$$9(4u + f(t)) + 4z = f(t) \Leftrightarrow z = -2f(t) - 9u.$$

Общее решение уравнения (6) имеет вид:

$$\begin{cases} x = 5t + 4, \\ y = f(t) + 4u, \\ z = -2f(t) - 9u, \\ f(t) = 50t^3 + 120t^2 + 96t + 25, \\ t, u \in \mathbb{Z}. \end{cases}$$

В частности, при $t = -2$ и $u = -3$ получаем:

$$x = 6, \quad f(-2) = -87, \quad y = -99, \quad z = 201;$$

$$2x^3 = -432; \quad 45y + 20z + 3 = -432.$$

Рассмотрим уравнение вида

$$x^3 = ay! + b, \quad (8)$$

y – натуральное число, a, b, x – целые числа.

Исследуем данное уравнение методом вычисления остатков от деления обеих частей на число 9.

Куб целого числа x^3 при делении на 9 может давать один из возможных остатков: 0, 1, 8. Заметим, что если число b при делении на 9 дает остаток отличный от 0, 1, 8, то при $y \geq 6$ число $y!$ делится на 9 и поэтому уравнение (8) в целых числах в этом случае неразрешимо. Следовательно, уравнение (8) может иметь решения при $1 \leq y \leq 5$.

Для построения разрешимого в целых числах уравнения (8) выберем значения для переменных x, y , например, $y = 4, x = 5$. Подставляем эти

числа в уравнение (8), получим линейное уравнение с двумя переменными a, b :

$$24a + b = 125.$$

Переходя к сравнению по модулю 24, получим $b \equiv 5 \pmod{24} \Leftrightarrow b = 5 + 24t, t \in \mathbb{Z}$ и множество решений линейного уравнения имеет вид:

$$\begin{cases} a = 5 - t, \\ b = 5 + 24t, \quad t \in \mathbb{Z}. \end{cases} \quad (9)$$

Например, при $t = -3$: $a = 8, b = -67$, получаем уравнение

$$x^3 = 8y! - 67,$$

которое имеет решение: $y = 4, x = 5$.

Проверив еще значения $y = 1, 2, 3, 5$, убедимся в том, что других решений полученное уравнение не имеет.

Выбирая в формуле (9) другое значение для переменной t , получим уравнение вида (8), решением которого будут те же числа $y = 4, x = 5$. При выборе другого значения параметра t надо учесть то обстоятельство, что свободный член уравнения (8) – число b не должно давать остатков 0, 1, 8 при делении на 9.

Заметим также, что при построении разрешимого уравнения (8) значения переменных y, x может быть выбрано иначе, например, $y = 5, x = 7$. В этом случае числа a и b удовлетворяют равенству $343 = 120a + b$, решения которого находятся по формулам

$$\begin{cases} a = 2 + t, \\ b = 103 + 120t, \quad t \in \mathbb{Z}. \end{cases}$$

Например, при $t = 0$ получим $a = 2, b = 103$ и уравнение имеет вид

$$x^3 = 2y! + 103.$$

Проверив возможные значения для переменной $y = 1, 2, 3, 4, 5$ убеждаемся в том, что полученное уравнение имеет одно решение: $y = 5, x = 7$.

Опишем процесс составления и решения уравнений вида

$$x^3 = by! + 9(mt + nz) + r \quad (10)$$

x, t, z – целочисленные переменные, y – натуральное, m, n, r – целые числа, $m = kn + 1, k$ – целое число; свободный член уравнения число r выбирается так, чтобы остаток от деления его на число 9 не был равен 0, 1, 8.

Так как при $y \geq 6$ число $y!$ делится на 9, то уравнение (10) может иметь решения при $y \leq 5$, так как куб целого числа x^3 при делении на 9 может давать остатки 0, 1, 8. Выберем для числа x^3 остаток 8, а для переменной y , например, $y = 5$. Тогда из уравнения (10) получим сравнение

$$120b + r \equiv 8 \pmod{9} \Leftrightarrow 3b + r \equiv 8 \pmod{9},$$

один из вариантов выбора: $b = 2, r = 2$.

Выбор чисел m и n : $m = 5, n = 2, k = 2$.

Получаем уравнение

$$x^3 = 2y! + 9(5t + 2z) + 2. \quad (11)$$

Выбираем для уравнения (11) $y = 5$, получим уравнение

$$x^3 = 9(5t + 2z) + 242 \quad (12)$$

Переходим к сравнению по модулю 9:

$$x^3 \equiv 8 \pmod{9} \Leftrightarrow \begin{cases} x \equiv 2 \pmod{9} \\ x \equiv 5 \pmod{9} \\ x \equiv 8 \pmod{9} \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\begin{cases} x = 9s + 2, \\ x = 9s + 5, \\ x = 9s + 8, \quad s \in \mathbb{Z}. \end{cases}$$

Подставляем найденные значения для переменной x в уравнение (12) и находим формулы для переменных t, z .

При $x = 9s + 2$ получаем уравнение

$$5t + 2z = f(s), \quad f(s) = 81s^3 + 54s^2 + 12s - 26.$$

Решая полученное линейное уравнение, находим формулы для переменных t, z :

$$t = f(s) + 2u, \quad z = -2f(s) - 5u, \quad u \in \mathbb{Z}.$$

Получаем первый вариант формул, дающих решения уравнения (11)

$$\begin{cases} x = 9s + 2, \\ y = 5, \\ t = f(s) + 2u, \\ z = -2f(s) - 5u, \\ f(s) = 81s^3 + 54s^2 + 12s - 26, \\ s, u \in \mathbb{Z}. \end{cases}$$

Например, при $s = 2, u = 1$: $x = 20, y = 5,$

$$t = 864, z = -1729, x^3 = 8000,$$

$$2y! + 9(5t + 2z) + 2 = 8000.$$

Аналогично находим формулы для решений уравнения (11) при $x = 9s + 5$ и $x = 9s + 8, y = 5$.

$$\begin{cases} x = 9s + 5, \quad y = 5, \\ t = f(s) + 2u, \quad z = -2f(s) - 5u, \\ f(s) = 81s^3 + 135s^2 + 75s - 13, \\ s, u \in \mathbb{Z}. \end{cases}$$

$$\begin{cases} x = 9s + 8, \quad y = 5, \\ t = f(s) + 2u, \quad z = -2f(s) - 5u, \\ f(s) = 81s^3 + 216s^2 + 192s + 30, \\ s, u \in \mathbb{Z}. \end{cases}$$

При других возможных значениях переменной y ($y = 1, 2, 3, 4$) уравнение (11) целых решений не имеет.

Заключение.

В процессе построения методики был проведен анализ публикаций по проблеме разработки средств вовлечения студентов в самостоятельную исследовательскую деятельность, а также учтен опыт авторов в преподавании математических дисциплин. Результаты показывают, что при организации такого рода деятельности и преподаватели и студенты сталкиваются с проблемами, в частности, связанными с отбором содержания и учетом временных затрат. Представленный теоретико-числовой материал дает направление по дальнейшему поиску вариантов исследовательских заданий, направленных на стимулирование познавательной активности и самостоятельности обучаемых.

Освоение студентами методов составления задач ставит их учебную деятельность на новый творческий уровень [Менькова, 2023]. А самостоятельная работа такого плана при изучении дисциплины помогает учиться замечать значимые связи, строить рассуждения, вырабатывать свой подход к решению проблемы. Это дает новый качественный уровень приобретения знаний на уровне их применения.

Полезным является включение такого вида задач в содержание курсовых и дипломных работ, что способствует также повышению уровня новизны их содержания.

Библиографический список

1. Вайндорф-Сысоева М. Е. Цифровая дидактика: особенности организации обучения в образовательной организации / М. Е. Вайндорф-Сысоева, М. Л. Субочева // Человеческий капитал. 2021. № 12. Т. 2. С. 15–19.
2. Волкова О. А. Самостоятельная работа студентов Москва : Издательство «Русайнс», 2016. 168 с.
3. Гец М. Г. Становление и развитие исследовательской культуры студентов в самостоятельной учебно-познавательной деятельности // Вестник Минского

государственного лингвистического университета. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2020. № 1(37). С. 57–64.

4. Гусев В. А. Психолого-педагогические основы обучения математике. Москва : Вербум-М, 2003. 428 с.

5. Далингер В. А. Методика обучения математике. Поисково-исследовательская деятельность учащихся : учебник и практикум. Москва : Издательство Юрайт, 2020. 460 с.

6. Дербуш М. В. Организация исследовательской деятельности учащихся в условиях смешанного обучения математике / М. В. Дербуш, С. Н. Скарбич // Непрерывное образование: XXI век. 2021. № 3(35). С. 39–57.

7. Егупова М. В. Об актуальных направлениях исследований по научной специальности «Теория и методика обучения и воспитания (математика)» / М. В. Егупова, Е. И. Деза // Преподаватель XXI век. 2022. № 2–1. С. 23–33.

8. Зикирова Г. А. Средства исследовательской деятельности при формировании исследовательской компетентности бакалавра // Бюллетень науки и практики. 2020. Т. 6, № 8. С. 272–276.

9. Кравцова Н. А. Научно-исследовательская деятельность как форма организации самостоятельной работы студентов / Н. А. Кравцова, О. Н. Ерофеева // Актуальные научные исследования в современном мире. 2021. № 5–7(73). С. 87–91.

10. Леонтьева Д. В. Активизация познавательной самостоятельной деятельности студентов на занятиях по высшей математике // Теория, методика обучения и воспитания в современном образовательном пространстве : материалы международной научно-практической конференции, Волгоград, 31 января 2018 года / под общей редакцией А.Н. Бурова. Волгоград : Общество с ограниченной ответственностью «Сфера», 2018. С. 87–91.

11. Лозовая Н. А. Особенности организации самостоятельной работы студентов технических направлений подготовки в условиях электронного обучения математике // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 2(60). С. 50–58.

12. Менькова С. В. Формирование у будущих учителей математики умений применять открытые задачи при обучении школьников / С. В. Менькова, Е. В. Баранова // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 3. С. 6.

13. Одинцова Л. А. Формирование исследовательски-ориентированной познавательной деятельности студентов педвуза в процессе организации самостоятельной работы по математике / Л. А. Одинцова, Л. М. Бронникова // Дидактика математики: проблемы и исследования. 2019. № 50. С. 78–82.

14. Пшидаток М. А. Организация самостоятельной работы студентов и творческое развитие личности в научно-исследовательской деятельности / М. А. Пшидаток, Л. И. Краснопахтова // Институциональные тренды трансформации социально-экономической системы в

условиях глобальной нестабильности : материалы V международной научно-практической конференции. Краснодар, 2021. С. 390–393.

15. Рахманкулова Г. А. Организация самостоятельной работы студентов в техническом вузе / Г. А. Рахманкулова, Т. А. Матвеева, Д. А. Мустафина [и др.] // Педагогическое образование. 2023. Т. 4, № 7. С. 41–50.

16. Саакова К. Р. Учебно-исследовательская деятельность как средство активизации самостоятельной работы студентов / К. Р. Саакова, М. А. Гладкова // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. 2022. № 1. С. 228–229.

17. Садиева М. Э. Математикалык ой жугуртууну калыптандырууга карата тапшырмаларды ТҮЗҮҮНҮН булактары / М. Э. Садиева, Ж. М. Койчуманова, С. К. Калдыбаев // Известия Кыргызского государственного технического университета им. И. Раззакова. 2022. № 3(63). Р. 284–289.

18. Сергеева О. Н. Педагогические основы организации научно-исследовательской деятельности как формы самостоятельной работы студентов // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. Т. 13, № 1. С. 32–47.

19. Смирнов Е. И. Модель формирования самостоятельной деятельности школьников при углубленном обучении математике в цифровой образовательной среде / Е. И. Смирнов, Т.С. Попова // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2022. № 2(26). С. 57–68.

20. Смирнова А. А. Конструирование исследовательских задач по математике // Начальная школа. 2010. № 10. С. 33–38.

21. Смыковская Т. К. Использование учебно-познавательных задач при формировании исследовательских умений на уроках алгебры в средней школе / Т. К. Смыковская, В.О. Жидков // Современный ученый. 2021. № 3. С. 103–106.

22. Турахонов С. Ф. Использование цифровой образовательной среды для организации самостоятельной учебной деятельности по математике в старших классах // Молодой исследователь: от идеи к проекту : материалы V студенческой научно-практической конференции. Йошкар-Ола : Марийский государственный университет, 2021. С. 328–330.

23. Хамов Г. Г. Исследовательские задачи в обучении математике студентов педвузов // Г.Г. Хамов, Л.Н. Тимофеева // Ярославский педагогический вестник. 2021а. № 6 (123). С. 38–45.

24. Хамов Г. Г. О составлении задач с использованием теоретико-числового материала / Г.Г. Хамов, Л. Н. Тимофеева // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : материалы XVII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Пенза : Пензенский государственный университет, 2021б. С. 91–94.

Reference list

1. Vajndorf-Sysoeva M. E. Cifrovaja didaktika: osobnosti organizacii obuchenija v obrazovatel'noj organizacii = Digital didactics: features of the organization of training in an educational organization / M. E. Vajndorf-Sysoeva, M. L. Subocheva // Chelovecheskij kapital. 2021. № 12. T. 2. S. 15–19.
2. Volkova O. A. Samostojatel'naja rabota studentov = Independent work of students Moskva : Izdatel'stvo «Rusajns», 2016. 168 s.
3. Gec M. G. Stanovlenie i razvitie issledovatel'skoj kul'tury studentov v samostojatel'noj uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti = The formation and development of the research culture of students in independent educational activity // Vestnik Minskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Serija 2: Pedagogika, psihologija, metodika prepodavaniya inostrannyh jazykov. 2020. № 1(37). S. 57–64.
4. Gusev V. A. Psihologo-pedagogicheskie osnovy obuchenija matematike = Psychological and pedagogical foundations of mathematics training Moskva : Verbum-M, 2003. 428 s.
5. Dalinger V. A. Metodika obuchenija matematike. Poiskovo-issledovatel'skaja dejatel'nost' uchashhihsja = Methodology for teaching mathematics. Student Search and Research Activities: uchebnik i praktikum. Moskva : Izdatel'stvo Jurajt, 2020. 460 s.
6. Derbush M. V. Organizacija issledovatel'skoj dejatel'nosti uchashhihsja v uslovijah smeshannogo obuchenija matematike = Organization of student research activities in mixed Math learning / M. V. Derbush, S. N. Skarbich // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2021. № 3(35). S. 39–57.
7. Egupova M. V. Ob aktual'nyh napravlenijah issledovaniy po nauchnoj special'nosti «Teorija i metodika obuchenija i vospitanija (matematika)» = On current areas of research in the scientific specialty «Theory and methodology of training and education (mathematics)» / M. V. Egupova, E. I. Deza // Prepodavatel' XXI vek. 2022. № 2–1. S. 23–33.
8. Zikirova G. A. Sredstva issledovatel'skoj dejatel'nosti pri formirovanii issledovatel'skoj kompetentnosti bakalavra = Means of research activities in the formation of research competence of the bachelor // Bjulleten' nauki i praktiki. 2020. T. 6, № 8. S. 272–276.
9. Kravcova N. A. Nauchno-issledovatel'skaja dejatel'nost' kak forma organizacii samostojatel'noj raboty studentov = Research activities as a form of organization of students' independent work / N. A. Kravcova, O. N. Erofeeva // Aktual'nye nauchnye issledovanija v sovremennom mire. 2021. № 5–7(73). S. 87–91.
10. Leont'eva D. V. Aktivizacija poznavatel'noj samostojatel'noj dejatel'nosti studentov na zanjatijah po vysshej matematike = Activating the cognitive self-activity of students in higher mathematics classes // Teorija, metodika obuchenija i vospitanija v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve : materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii, Volgograd, 31 janvarja 2018 goda / pod obshej redakciej A.N. Burova. Volgograd : Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju «Sfera», 2018. S. 87–91.
11. Lozovaja N. A. Osobnosti organizacii samostojatel'noj raboty studentov tehniceskikh napravlenij podgotovki v uslovijah jelektronnogo obuchenija matematike = Features of the organization of independent work of students of technical areas training in conditions of e-learning mathematics // Vestnik Krasnojarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva. 2022. № 2(60). S. 50–58.
12. Men'kova S. V. Formirovanie u budushhih uchitelej matematiki umenij primenjat' otkrytye zadachi pri obuchenii shkol'nikov = The formation of ability of Mathematics future teachers to use open problems in teaching schoolchildren / S. V. Men'kova, E. V. Baranova // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2023. № 3. S. 6.
13. Odincova L. A. Formirovanie issledovatel'ski-orientirovannoj poznavatel'noj dejatel'nosti studentov pedvuza v processe organizacii samostojatel'noj raboty po matematike = Formation of research-oriented cognitive activity of students in the process of organizing independent work in mathematics / L. A. Odincova, L. M. Bronnikova // Didaktika matematiki: problemy i issledovanija. 2019. № 50. S. 78–82.
14. Pshidatok M. A. Organizacija samostojatel'noj raboty studentov i tvorcheskoe razvitie lichnosti v nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti = Organization of students' independent work and creative development of personality in research activities / M. A. Pshidatok, L. I. Krasnoplavtova // Institucional'nye trendy transformacii social'no-jekonomicheskoi sistemy v uslovijah global'noj nestabil'nosti: materialy V mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii. Krasnodar, 2021. S. 390–393.
15. Rahmankulova G. A. Organizacija samostojatel'noj raboty studentov v tehniceskoi vuzov = Organization of independent work of students in a technical university / G. A. Rahmankulova, T. A. Matveeva, D. A. Mustafina // Pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 4, № 7. S. 41–50.
16. Saakova K. R. Uchebno-issledovatel'skaja dejatel'nost' kak sredstvo aktivizacii samostojatel'noj raboty studentov = Educational and research activities as a means of intensifying the independent work of students / K. R. Saakova, M. A. Gladkova // Materialy nauchnoi i nauchno-metodicheskoi konferencii professorsko-prepodavatel'skogo sostava Kubanskogo gosudarstvennogo universiteta fizicheskoi kul'tury, sporta i turizma. 2022. № 1. S. 228–229.
17. Sadieva M. Je. Matematikalyk oj zhygyrtynny kalypandyruuga karata tapshymalardy TY3YYHYH bulakary / M. Je. Sadieva, Zh. M. Kojchumanova, S. K. Kaldybaev // Izvestija Kirgizskogo gosudarstvennogo tehniceskogo universiteta im. I. Razzakova. 2022. No. 3(63). P. 284–289.
18. Sergeeva O. N. Pedagogicheskie osnovy organizacii nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti kak formy

samostojatel'noj raboty studentov = Pedagogical foundations of the organization of research activities as a form of students' independent work // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. T. 13, № 1. S. 32–47.

19. Smirnov E. I. Model' formirovanija samostojatel'noj dejatel'nosti shkol'nikov pri uglublennom obuchenii matematike v cifrovoj obrazovatel'noj srede = Model for the formation of schoolchildren's independent activities in in-depth teaching of mathematics in the digital educational environment / E. I. Smirnov, T.S. Popova // Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie. 2022. № 2(26). S. 57–68.

20. Smirnova A. A. Konstruirovanie issledovatel'skih zadach po matematike = Designing research problems in Mathematics // Nachal'naja shkola. 2010. № 10. S. 33–38.

21. Smykovskaja T. K. Ispol'zovanie uchebno-poznavatel'nyh zadach pri formirovanii issledovatel'skih umenij na urokah algebry v srednej shkole = The use of educational and cognitive problems in the formation of research skills in algebra lessons in high school / T. K. Smykovskaja, V. O. Zhidkov // Sovremennyy uchenyj. 2021. № 3. S. 103–106.

22. Turahonov S. F. Ispol'zovanie cifrovoj obrazovatel'noj sredey dlja organizacii samostojatel'noj uchebnoj dejatel'nosti po matematike v starshih klassah = Using digital education environment to organize self-taught Math activities in high school // Molodoj issledovatel': ot idei k projektu : materialy V studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Joshkar-Ola : Marijskij gosudarstvennyj universitet, 2021. S. 328–330.

23. Hamov G. G. Issledovatel'skie zadachi v obuchenii matematike studentov pedvuzov = Research problems in teaching mathematics to students in pedagogical universities // G.G. Hamov, L.N. Timofeeva // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021a. № 6 (123). S. 38–45.

24. Hamov G. G. O sostavlenii zadach s ispol'zovaniem teoretiko-chislovogo materiala = On compiling problems using numeric material / G.G. Hamov, L. N. Timofeeva // Sovremennoe obrazovanie: nauchnye podhody, opyt, problemy, perspektivy : materialy XVII Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoy konferencii. Penza : Penzenskij gosudarstvennyj universitet, 2021b. S. 91–94.

Статья поступила в редакцию 18.08.2023; одобрена после рецензирования 25.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 18.08.2023; approved after reviewing 25.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Научная статья
УДК 378+37.09:620.9
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_119
EDN: OENUYS

Проблемно-модульный подход в подготовке инженеров к повышению климатической безопасности производств

Марина Васильевна Журавлева^{1✉}, Фаузия Равильевна Гариева², Роза Геннадьевна Тагашева³,
Галина Юрьевна Климентова⁴

¹Доктор педагогических наук, профессор кафедры технологии основного органического и нефтехимического синтеза имени профессора Г. Х. Камая, Казанский национальный исследовательский технологический университет, 420015, г. Казань, ул. Карла Маркса, д. 68

²Кандидат химических наук, профессор кафедры технологии основного органического и нефтехимического синтеза имени профессора Г. Х. Камая, Казанский национальный исследовательский технологический университет, 420015, г. Казань, ул. Карла Маркса, д. 68

³Кандидат химических наук, доцент кафедры технологии основного органического и нефтехимического синтеза имени профессора Г. Х. Камая, Казанский национальный исследовательский технологический университет, 420015, г. Казань, ул. Карла Маркса, д. 68

⁴Кандидат химических наук, доцент кафедры технологии основного органического и нефтехимического синтеза имени профессора Г. Х. Камая, Казанский национальный исследовательский технологический университет, 420015, г. Казань, ул. Карла Маркса, д. 68

¹guravleva0866@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-2574-173X>

²garievafr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3312-8954>

³roza-ta1982@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8228-7903>

⁴klimentova.galin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2867-2311>

Аннотация. Россия активно поддерживает международный климатический диалог и предпринимает комплекс мер по созданию нормативной базы для регулирования в сфере изменения климата; по научному, информационному и кадровому сопровождению низкоуглеродного развития; по разработке экономических инструментов регулирования углеродных выбросов. Особое внимание уделяется повышению климатической безопасности производственных объектов, что формирует необходимость развития готовности инженерных кадров к углерод-нейтральной технологической трансформации производств (в том числе с использованием цифровизации), экологическому регулированию и управлению низкоуглеродными инновациями. Для решения этих задач в исследовании рассмотрено совершенствование существующей инженерной подготовки с использованием проблемно-модульного подхода. Его применение позволяет оперативно изменять учебный материал в зависимости от развития производства, науки и техники, совершенствовать систему информационного обеспечения, использовать оптимальные формы обучения, повысить вариативность образования, организовать гибкость учебного процесса, обеспечить возможность масштабирования подготовки по конкретной проблеме, повышать мотивацию обучающихся к решению актуальных задач производств.

В результате предпринятого исследования в соответствии со спецификой климатически ориентированной инженерной деятельности определены содержательные характеристики готовности инженеров-технологов к повышению климатической безопасности производств. Разработаны структура и содержание климатически ориентирующего образовательного модуля подготовки инженеров-технологов, раскрывающего актуальные проблемы, задачи, технологии углерод-нейтральной модернизации производственных процессов. В целях масштабирования климатически ориентированной инженерной подготовки рассмотрены варианты встраивания разработанного образовательного модуля в подготовку специалистов разного уровня образования. В статье представлены результаты проведенного педагогического эксперимента, который показал эффективность использования разработанного образовательного модуля в развитии готовности будущих инженеров-технологов к повышению климатической безопасности производств.

Ключевые слова: встраиваемый образовательный модуль; дисциплина; нефтегазохимический комплекс; углерод-нейтральная трансформация; климатическая безопасность; отрасль; инженер; образование

Для цитирования: Журавлева М. В., Гариева Ф. Р., Тагашева Р. Г., Климентова Г. Ю. Проблемно-модульный подход в подготовке инженеров к повышению климатической безопасности производств // Ярославский

Original article

Problem-modular approach in training engineers to improve the climatic safety of production**Marina V. Zhuravleva¹✉, Fauzia R. Garieva², Roza G. Tagasheva³, Galina Y. Klimentova⁴**¹Doctor of pedagogical sciences, professor of department of technology of basic organic and petrochemical synthesis named after professor G. Kh. Kamay, Kazan national research technological university, 420015, Kazan, Karl Marx st., 68²Candidate of chemical sciences, professor of department of technology of basic organic and petrochemical synthesis named after professor G. Kh. Kamay, Kazan national research technological university, 420015, Kazan, Karl Marx st., 68³Candidate of chemical sciences, associate professor of department of technology of basic organic and petrochemical synthesis named after professor G. Kh. Kamay, Kazan national research technological university, 420015, Kazan, Karl Marx st., 68⁴Candidate of chemical sciences, associate professor of department of technology of basic organic and petrochemical synthesis named after professor G. Kh. Kamay, Kazan national research technological university, 420015, Kazan, Karl Marx st., 68¹guravleva0866@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0003-2574-173X>²garievafr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3312-8954>³roza-ta1982@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8228-7903>⁴klimentova.galin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2867-2311>

Abstract. Russia actively supports the international climate dialogue and is taking a set of measures to create a regulatory framework for regulation in the field of climate change; on scientific, information and personnel support for low-carbon development; on the development of economic instruments for regulating carbon emissions. Particular attention is paid to improving the climate safety of production facilities, which creates the need to develop the readiness of engineering personnel for carbon-neutral technological transformation in production (including using digitalization), environmental regulation and management of low-carbon innovations. To solve these problems, the study examines the improvement of existing engineering training using a problem-modular approach. Its use allows you to quickly change educational material depending on the development of production, science and technology, improve the information support system, use optimal forms of training, increase the variability of education, organize the flexibility of the educational process, provide the ability to scale training on a specific problem, increase the motivation of students to solve urgent production problems.

As a result of the undertaken research, in accordance with the specifics of climate-oriented engineering activities, the substantive characteristics of process engineers' readiness to improve the climate safety of production were determined. The structure and content of a climate-oriented educational module for training process engineers have been developed, revealing current problems, tasks, technologies for carbon-neutral modernization of production processes. In order to scale climate-oriented engineering training, options for integrating the developed educational module into the training of specialists at different levels of education were considered. The article presents the results of a pedagogical experiment, which showed the effectiveness of using the developed educational module in developing the readiness of future industrial engineers to improve the climate safety of production.

Key words: embedded educational module; discipline; petrochemical complex; carbon-neutral transformation; industry; engineer; education

For citation: Zhuravleva M.V., Garieva F. R., Tagasheva R. G., Klimentova G.Y. Problem-modular approach in training engineers to improve the climatic safety of production. Yaroslavl pedagogical bulletin. 2023; (5): 119-128. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_119. <https://elibrary.ru/OEHUYS>

Введение

Изменение климата является мегавывозом нашего времени, влияющим на мировую и национальные экономики. Эта проблема касается экологических и экономических аспектов устойчивого развития общества. Меры по борьбе с изменением климата широко внедряются в национальные и региональные стратегии социально-

экономического развития компаний многих стран мира. Россия не является исключением [Федеральный закон ... , 2021]. Траекторию развития России в области климатической повестки можно представить в виде следующих направлений:

– создание нормативной платформы и разработка национального регулирования в области изменения климата;

– научное, информационное и кадровое обеспечение разработки и реализации мер по адаптации и смягчению антропогенного воздействия на климат;

– разработка экономических механизмов регулирования углеродных выбросов;

– международное сотрудничество в области достижения углеродной нейтральности.

Направления деятельности химико-технологических предприятий по повышению климатической безопасности производств осуществляются несколькими путями. Во-первых, внедрение передовых технологий улавливания, хранения и утилизации парниковых газов (климатические проекты CCS/CCUS). Эти технологии имеют решающее значение для поддержания глобального повышения температуры в пределах от 1,5 до 2°C к 2050 году [Янушанец, 2023]. Во-вторых, углерод-нейтральная, ресурсоэффективная деятельность предприятий, организованная по принципу замкнутого цикла, что обеспечивает создание максимально безотходных производств [Арай, 2022]. Более 1,5 тыс. промышленных компаний заявили о целях достижения нулевого уровня выбросов к 2040–2045 году, в том числе предприятия нефтегазового сектора – «Татнефть», «Роснефть», «Газпром», «Лукойл» и др. Анализ их деятельности свидетельствует, что все определили свою политику в области декарбонизации и циркулярной экономики [Селезнева, 2023].

Необходимость реализации климатической повестки на предприятиях определяет востребованность организации подготовки инженеров-технологов к повышению климатической безопасности производств. Учитывая производственную специфичность инженерного состава предприятий, такая подготовка актуальна для студентов технологических направлений всех образовательных уровней. Традиционно вопросы экологии на предприятиях курируются инженерами-экологами, подготовка которых в вузах включает изучение аспектов экологической политики, инженерных решений в области защиты окружающей среды, экологического менеджмента и управления проектами [Irismetov, 2016]. Аналогичное содержание имеет и инженерно-экологическая подготовка в зарубежных вузах. Однако экологи не разрабатывают и не осуществляют производственные процессы, поэтому совершенствованию экологической культуры будущих инженеров-техников и технологов уделяется большое внимание [Maslennikova, 2019; Shageeva, 2012]. Существенная проблема в их

экологической подготовке – обеспечение оперативности распространения актуальной экологической информации и повышение экологической ориентированности развития инженерно-технологической компетентности. Одним из эффективных способов решения этих задач является совершенствование существующей подготовки с использованием проблемно-модульного подхода. Преимущества проблемно-модульного подхода определяются интеграцией проблемного и модульного обучения [Чошанов, 1996]. Теория и практика модульного обучения разрабатывалась учеными Дж. Д. Расоел, С. Н. Постлетвейт, Б. Гольдшмид, О. Оуэне, И. Прокопенко, П. Юцявичене, В. Пасвянскене, В. Б. Закорюкина, С. И. Куликова, Е. М. Дурко и др. [Юцявичене, 1989; Goldschmidt, 1973; Owens, 1970; Russell, 1974; Postlethwait, 1972]. Ими выделены его признаки: использование в качестве модуля какой-либо автономной единицы, индивидуализация процесса обучения, оперативная замена устаревшего материала, повышение уровня проблемности обучения, развитие способности к самообразованию у обучающихся. Основоположниками теории проблемного обучения являются Д. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов [Лернер, 1981; Махмутов, 1975]. Согласно их разработкам проблемное обучение позволяет развивать у обучающихся способность к «видению проблемы», самостоятельность, гибкость и диалектичность мышления, легкость генерирования идей, критичность, способность к оценочным действиям, обобщению. Автор теории проблемно-модульного подхода в обучении – М. А. Чошанов отмечает, что дидактическая система, характеризуется более выраженной нацеленностью на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста [Чошанов, 1996]. Проблемно-модульный подход обеспечивает проблемную подачу учебного материала, структурированного в модули [Сандыбаева, 2023]. Его применение в подготовке инженеров позволяет оперативно изменять учебный материал в зависимости от развития производства, науки и техники, совершенствовать систему информационного обеспечения, использовать оптимальные формы обучения, повысить вариативность образования, организовать гибкость учебного процесса, обеспечить возможность масштабирования подготовки по конкретной проблеме, повышать мотивацию обучающихся к решению актуальных задач производств [Khatsrinova, 2022; Лебедева, 2021].

Реализация проблемно-модульного подхода в организации подготовки будущих инженеров-технологов к повышению климатической безопасности производств предусматривает разработку и встраивание в основную образовательную программу *климатически ориентирующего образовательного модуля*. В исследовании модуль рассматривается как блок учебных дисциплин, содержание которых способствует развитию у будущих инженеров готовности к реализации углерод-нейтральной трансформации производств. Цель данного исследования – дать характеристику и оценку эффективности подготовки будущих инженеров-технологов к повышению климатической безопасности производств, организованной с использованием проблемно-модульного подхода. Задачи исследования:

- выявление требований к подготовке инженеров-технологов для повышения климатической безопасности производств;
- разработка структуры и содержания *климатически ориентирующего образовательного модуля* подготовки инженеров-технологов;
- анализ эффективности встраиваемого образовательного модуля при формировании готовности инженеров-технологов к повышению климатической безопасности производств.

Методы исследования

Из обзора литературных источников следует, что наибольшую углеродную эмиссию имеют предприятия энергоемких перерабатывающих отраслей [Декарбонизация в нефтегазовой ... , 2021]. Их деятельность по низкоуглеродному развитию регламентируется Федеральным законом «Об ограничении выбросов парниковых газов». Необходимость комплексного решения задач по улучшению климатической ситуации требует оперативной и масштабной подготовки инженеров для осуществления углерод-нейтральной трансформации производств. [Хацринова, 2022]. Для выявления требований к деятельности специалистов и определения содержания образовательного процесса был проведен опрос представителей профессионального сообщества. Его результаты позволили спроектировать дисциплинарную структуру климатически ориентирующего образовательного модуля. При отборе содержания учебных дисциплин модуля использованы методы сравнения, обобщения передового опыта, научных, нормативных материалов по исследуемой проблеме. При разработке организационных аспектов подготовки

осуществлено договорное взаимодействие с отраслевыми предприятиями-партнерами.

В ходе данного исследования проведен педагогический эксперимент по встраиванию разработанного климатически ориентирующего модуля в основную образовательную программу подготовки магистров, обучающихся по направлению «Химическая технология». Эксперимент проведен на базе ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (ФГБОУ ВО «КНИТУ»). Наблюдение за процессом обучения, анализ успеваемости обучающихся показали эффективность использования климатически ориентирующего образовательного модуля при формировании готовности инженеров-технологов к повышению климатической безопасности производств.

Результаты исследования

Нефтегазохимические компании активно участвуют в реализации «зеленой повестки» страны путем снижения углеродного следа производств. Проведенный опрос представителей профессионального сообщества, включая сотрудников крупнейших предприятий НГХК и преподавателей российских ВУЗов, позволил определить основные задачи профессиональной деятельности инженеров-технологов по обеспечению углеродной нейтральности производств нефтегазового комплекса. В их числе: малоуглеродное совершенствование производственных процессов, внедрение замкнутых технологий, разработка системы регулирования образующихся парниковых газов, цифровизация производств, развитие внутри- и межотраслевого взаимодействия для полезного использования углеродных отходов. Для реализации этих задач необходимо формирование у будущих инженеров способностей к технологической трансформации, включая владение новейшими технико-технологическими приемами перестройки и модернизации производств для уменьшения выбросов парниковых газов; к созданию инновационных проектов с применением IT-технологий; к организации и управлению мероприятиями низкоуглеродной трансформации предприятий.

Учитывая результаты проведенного анкетирования работодателей, на следующем этапе проведено проектирование образовательного модуля «Инжиниринг углерод-нейтральных производств нефтегазохимии» для подготовки инженеров-технологов к повышению климатической безопасности производств. Основными методо-

логическими принципами проектирования выступили:

– *принцип системности* (упорядоченность и логичность, как в содержании модуля, так и при встраивании его в основную образовательную программу) [Капанова, 2016];

– *принцип научности* (содержание модуля включает новейшие научные разработки и достижения);

– *принцип практикоориентированности* (содержание модуля раскрывает пути, способы и методы решения реальных задач низкоуглеродного развития производств) [Khatsrinova, 2021];

– *принцип интеграции* (сетевой образовательный процесс с участием индустриальных партнеров) [Сироткин, 2020];

– *принцип междисциплинарности* (дисциплины модуля синтезируют информацию из разных областей науки и сфер деятельности) [Zhuravleva, 2021, p. 737];

– *принцип вариативности* (содержание и объем дисциплин модуля может изменяться в зависимости от образовательного уровня обучающихся).

Сформированная принципиальная основа и высказанная профессиональным сообществом приоритетность инженерной деятельности по углерод-нейтральной технологической трансформации (в том числе с использованием цифровизации) [Zhuravleva, 2022], экологическому регулированию и управлению низкоуглеродными инновациями обосновывают структуру образовательного модуля. В него включены дисциплины: «Углерод-нейтральные технологии в нефтегазопереработке и нефтехимии», «Мониторинг и сокращение потоков климатически активных газов», «Цифровые технологии для углеродной нейтральности», «Технологическое партнерство низкоуглеродного развития нефтегазохимического комплекса». Общий академический объем образовательного модуля может варьироваться и составляет 8–10 зачетных единиц (з.ед.) в зависимости от ступени образования. Дисциплины, входящие в образовательный модуль, относятся к части, формируемой ВУЗом и обучающей кафедрой. Предлагаемая структура такого модуля включает инвариантную и варьируемую части. Инвариантная часть модуля соотносится с основным содержанием подготовки бакалавров и магистров по направлению «Химическая технология» и включает дисциплины «Углерод-нейтральные технологии в нефтегазопереработке и нефтехимии» и «Мониторинг и сокращение

потоков климатически активных газов». Вариативная часть модуля включает курсы: «Цифровые технологии для углеродной нейтральности», «Технологическое партнерство низкоуглеродного развития нефтегазохимического комплекса».

Формирование умений и навыков по разработке технологических климатических проектов, созданию безотходных и замкнутых технологий в нефтегазопереработке и нефтехимии являются целью освоения учебного курса «Углерод-нейтральные технологии в нефтегазопереработке и нефтехимии». Курс предполагает изучение химических основ и технологий переработки отходящего углекислого газа в качестве сырья в крупнотоннажной химии; изучение классификации и принципов проектирования климатических технологических проектов, предусматривающих «нулевой выброс» парниковых газов, улавливание и секвестрацию углерода; изучение организации эффективного обращения с отходами и внедрения безотходных технологий. Для освоения реальных технологий, применяемых на производстве, лабораторные занятия организуются на базе одного из действующих предприятий ПАО «СИБУР» с привлечением его специалистов к учебному процессу. С целью выработки проектно-технологических навыков на практических занятиях обучающимся предлагается решение кейс-задач по низкоуглеродному развитию в нефтехимии и газопереработке.

Учебный курс «Мониторинг и сокращение потоков климатически активных газов» формирует у студентов готовность к анализу технологических процессов по выявлению выбросов парниковых газов и разработке предложений по сокращению их воздействия на окружающую среду. Содержание дисциплины раскрывает экологические последствия влияния выбросов парниковых газов на климат, функционирование Национальной системы регулирования и мониторинга углеродсодержащих выбросов, создание систем улавливания, хранения климатически опасных газов, формирование отчетности по контролю над выбросами предприятий. Приведены классические и инновационные методы очистки выбросов от парниковых газов, их переработка и утилизация. Для закрепления лекционного материала студенты разрабатывают несколько видов тестов. Задания по практическим занятиям связаны с исследованием деятельности конкретного действующего производства. Некоторые из исследовательских тем: «Возможные

источники выбросов парниковых газов в технологическом процессе, их характеристика»; «Виды мониторинга парниковых газов на предприятии, система расчета выбросов»; «Структура службы контроля предприятия над количеством и качеством выбросов».

Цифровизация производств позволяет решать широкий спектр задач, связанных с низкой производительностью, неэффективным использованием ресурсов, высокой себестоимостью продукции и недостаточной эффективностью производственных мощностей. Ключевую роль в этом процессе играют «цифровые двойники» химических предприятий [Быкова, 2020; Пономарев, 2019], а также цифровые инструменты для четкого регулирования процессов (системы управления производственными процессами MES, системы планирования ресурсов предприятия ERP), для встраивания логистических цепочек (системы по управлению складскими процессами WMS) [Шинкевич, 2023; Юсуfoва, 2020]. Инструментальные навыки инженеров формируются при изучении дисциплины «Цифровые технологии для углеродной нейтральности». В рамках этой дисциплины рассматриваются характеристики и виды цифрового двойника нефтегазового производства; области применения цифровых двойников в нефтегазовом комплексе; программные комплексы для моделирования физических и технологических объектов, такие как ChemCad, Aspen Hysys, Unisim. На практических занятиях студенты моделируют реальные технологические объекты в компьютерных системах инженерного анализа (CAE) для тестирования различных мероприятий по снижению углеродоемкости производства, проведения предиктивной аналитики и оптимизации в контексте повышения ресурсо- и энергосбережения.

Задача углерод-нейтрального развития является внутри- и межотраслевой и ее невозможно решить в рамках одного производственного объекта (предприятия). Необходимость формирования у инженеров готовности к организации и эффективной деятельности в условиях партнерского взаимодействия определяет цель учебного курса «Технологическое партнерство низкоуглеродного развития нефтегазохимического комплекса». Тематическая структура курса включает рассмотрение вопросов организации

партнерства, взаимодействия при реализации технологий низкоуглеродного развития, условий и факторов технологического партнерства в нефтегазохимическом комплексе. Для выработки практических навыков организации сотрудничества в производственно-технологической сфере запланирована деловая игра. В процессе самостоятельной работы студенты изучают стратегии технологического партнерства отраслевых предприятий по снижению углеродной нагрузки и проводят SWOT-анализ ресурсов потенциальных партнеров при организации их взаимодействия.

Содержание и академический объем разработанного образовательного модуля является вариативным, что позволяет его трансформировать и включать в подготовку специалистов различных уровней образования. Алгоритм встраивания модуля включает следующие этапы: анализ потенциальной аудитории освоения модуля, анализ ресурса дисциплин основной или дополнительной образовательной программы подготовки по замещению или логическому включению курсов модуля в программу, корректировка структуры (часов) и содержания дисциплин модуля.

Интеграция модуля в учебный план подготовки бакалавров возможна за счет уменьшения количества зачетных единиц и упрощения материала по технологиям. Для более вариативных программ подготовки магистров, аспирантов встраивание спроектированного модуля возможно в полном предлагаемом объеме. Разработанный модуль актуально интегрировать в программы повышения квалификации сотрудников предприятий практически всех отраслей (выбросы парниковых газов есть на всех производствах). В этом случае для встраивания исключаются специфичные нефтехимические технологии из содержания, а объем инвариантной части может быть увеличен.

Результативность реализации образовательного модуля в инженерной подготовке определяется по сформированной готовности инженеров-технологов к повышению климатической безопасности производств. Выделяются следующие компоненты готовности: мотивационный, когнитивный и деятельностный. Их содержательные характеристики для различных уровней готовности инженеров представлены в табл. 1.

Таблица 1

Содержательные характеристики готовности инженеров-технологов к повышению климатической безопасности производств

Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент
Низкий уровень		
Отсутствие интереса к климатической проблематике предприятий	Слабое представление об источниках и объемах выбросов парниковых газов в производстве; о климатических технологических проектах, замкнутых технологиях; цифровых инструментах и технологическом взаимодействии для углерод-нейтрального развития предприятий	Частично способен анализировать технологические процессы с выбросами парниковых газов; к созданию и разработке технологических климатических проектов, замкнутых технологий в нефтехимии и нефтегазопереработке; использовать компьютерные системы инженерного анализа (CAE) для разработки цифрового двойника; к анализу взаимодействия в производственно-технологической сфере
Средний уровень		
Заинтересованность проблемами углерод-нейтрального развития предприятий	Базовые знания о мониторинге выбросов парниковых газов, о снижении и регулировании их уровня; химико-технологических основ переработки отходящего углекислого газа, принципов создания низкоуглеродного замкнутого производства; цифровых технологий и программных комплексов для моделирования технологических объектов; условий и принципов организации технологического партнерства предприятий	Имеет базовые навыки анализа состава технологических выбросов, может предлагать методы, снижающие содержание в них парниковых газов; способен к разработке и реализации реальных климатических проектов с нулевым выбросом парниковых газов, с замкнутым производственным циклом; имеются работы в программах инженерного анализа, моделирования и оптимизации реальных объектов; организации технологических партнерств
Высокий уровень		
Устойчивый интерес к изучению проблем углерод-нейтрального развития предприятий, самостоятельность в повышении профессионального уровня	Прочные знания о мониторинге выбросов парниковых газов, пути снижения и регулирования их уровня; химико-технологических основ переработки отходящего углекислого газа, принципов создания низкоуглеродного замкнутого производства; цифровых технологий и программных комплексов для моделирования технологических объектов; условий и принципов организации технологического партнерства для углерод-нейтрального развития предприятий	Способен анализировать состав технологических выбросов и выбирать систему обеспечения экологической безопасности производства; разрабатывать и реализовывать реальные климатические проекты с нулевым выбросом парниковых газов, с замкнутым производственным циклом; работает в программах инженерного анализа, моделирования и оптимизации реальных объектов; способен к организации технологических партнерств

В ходе исследования осуществлен педагогический эксперимент по формированию готовности инженеров-технологов к повышению климатической безопасности производств. В эксперименте приняли участие 64 магистра кафедры технологии основного органического и нефтехимического синтеза, обучающиеся по направлению «Химическая технология» ФГБОУ ВО «КНИТУ»: 31 – в экспериментальной (ЭГ), 33 – в контрольной (КГ) группах. На констатирующем этапе для оценки начальной готовности инженеров-технологов к повышению климатической безопасности производств использовались результаты вступительных испытаний и собеседования студентов при поступлении в магистратуру. На формирующем этапе осуществлено экспериментальное встраивание модуля в программу подготовки магистров и организовано его освоение. На итоговом этапе для

оценки уровня готовности инженеров-технологов к повышению климатической безопасности производств анализировались итоги аттестации студентов по дисциплинам модуля. Результаты формирования готовности инженеров-технологов к повышению климатической безопасности производств представлены в таблице 2. Анализ результатов показывает значительные изменения уровня готовности в экспериментальной группе (количество магистров с высоким уровнем готовности увеличилось с 10 % до 68 %). В контрольной группе число магистров с высоким уровнем готовности к повышению климатической безопасности производств изменилось на 15 %. Это свидетельствует об эффективности использования образовательного модуля «Инжиниринг углерод-нейтральных производств нефтегазохимии» в подготовке будущих инженеров-технологов к по-

вышению климатической безопасности производств.

Таблица 2

Результаты формирования готовности инженеров-технологов к повышению климатической безопасности производств.

Уровни	До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Низкий	54%	56%	8%	23%
Средний	36%	38%	24%	56%
Высокий	10%	6%	68%	21%

Заключение

При реализации углерод-нейтральной трансформации производств становится актуальной организация подготовки специалистов, обладающих объединенными знаниями и навыками в области экологии и технологии. Для определения характера деятельности будущих специалистов был проведен опрос представителей профессионального сообщества, по итогам которого разработана структура и содержание климатически ориентирующего образовательного модуля. С целью оценки эффективности разработанного модуля проведено его встраивание в основную образовательную программу подготовки магистров. Анализ итогов аттестации студентов по дисциплинам модуля свидетельствует об эффективности подготовки будущих инженеров-технологов к повышению климатической безопасности производств с использованием проблемно-модульного подхода. Образовательный модуль «Инжиниринг углерод-нейтральных производств нефтегазохимии» способствует мобилизации творческого потенциала студентов на решение технических, технологических, экологических, организационных вопросов, способствующих снижению углеродного следа, что позволит будущим специалистам быстрее адаптироваться в условиях декарбонизации нефтехимической промышленности. Полученные знания о внедрении приоритетных направлений инновационного развития отрасли, навыки разработки климатических проектов и систем регулирования парниковых газов, владение технико-технологическими приемами модернизации производств повысят востребованность выпускников на инновационных производствах.

Библиографический список

1. Арай Ю. Н. Создание экономики замкнутого цикла с пластиком и без него: стратегический вызов для компании «СИБУР» / Ю. Н. Арай, А. С. Веселова, Д. М. Кнатько, А. В. Левченко // Вестник Санкт-

Петербургского университета. Менеджмент 2022. № 21 (4). С. 575–600.

2. Быкова В. Н. Применение цифрового двойника в нефтегазовой отрасли / В.Н. Быкова, Е. Ким, М. Р. Гаджиалиев, В. О. Мусиенко, А. О. Оруджев, Е. А. Туровская // Актуальные проблемы нефти и газа. 2020. Вып. 1(28). С. 8.

3. Грушевенко Е. В. Декарбонизация в нефтегазовой отрасли: международный опыт и приоритеты России // Центр энергетики МШУ «Сколково». 2021. № 1. С. 21–36.

4. Капанова А. Т. Модульные образовательные технологии и компетентностный подход как фактор повышения качества высшего образования / А. Т. Капанова, М.Б. Бисенгалиева // Prospects for the Development of Modern Science: Materials of the international scientific-practical conference. Editorial Board: Chairman of the Board S. Midelski. 2016. P. 345–351.

5. Лебедева М. Б. Модульный подход к проектированию программ повышения квалификации педагогов в условиях цифровой трансформации образования / М. Б. Лебедева, Е. Р. Ядровская // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2021. № 2 (52). С. 54–60.

6. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 181 с.

7. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. Москва : Педагогика, 1975. 365 с.

8. Пономарев К. С. Цифровой двойник как инструмент цифровой трансформации предприятия / К. С. Пономарев, М. А. Шутиков, А. Н. Феофанов // Вестник МГТУ. 2019. № 4. С. 19–23.

9. Сандыбаева Д. А. Модульный подход к изучению дисциплин в организациях технического и профессионального образования // Ratio et Natura. 2023. № 1 (7). URL: <https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2023-04/modulnyy-podkhod-k-izucheniyu-disciplin-v-organizaciyakh-tekhnicheskogo-i-professionalnogo-obrazovaniya.pdf> (дата обращения 06.09.2023).

10. Селезнева М. А. Направления долгосрочного развития российского нефтегазового сектора в условиях декарбонизации / М. А. Селезнева, А. Р. Волков // Креативная экономика. 2023. Т. 17, № 2. С. 695–712.

11. Сироткин А. С. Инженерное образование на основе интеграции с наукой и промышленностью / А. С. Сироткин, Ю. М. Казаков, Н. Ю. Башкирцева, М. В. Журавлева, Г.О. Ежкова, А. О. Эбель // Высшее образование в России. 2020. Вып. 12. С. 105–118.

12. Федеральный закон «Об ограничении выбросов парниковых газов» от 02.07.2021 № 296-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_388992/ (дата обращения 06.09.2023).

13. Хацринова О. Ю. Задачная технология в практике подготовки будущих инженеров / О.Ю. Хацринова, В.В. Бронская // VII Международная сетевая научно-практическая конференция по инженерному образованию «Инженерное образование в условиях цифровиза-

ции и перехода к зеленой экономике – СИНЕРГИЯ-2022». 2022. С. 244–250.

14. Чошанов М. А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессионально школе. Казань, 1996. 34 с.

15. Шинкевич А. И. Вопросы обеспечения технологического суверенитета России: аспекты цифровизации / А. И. Шинкевич, А. Э. Идрисов // Управление устойчивым развитием. 2023. № 3(46). С. 10–15.

16. Юсуфова О. М. Анализ технологий цифровой логистики для автоматизации и сервисной интеграции складских процессов организации / О. М. Юсуфова, В.А. Шиболденков, А. А. Андреева // Вопросы инновационной экономики. 2020. Т. 10. № 3. С. 1759–1772.

17. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас. 1989. 271 с.

18. Янушанец С. Н. CCUS-технологии: мировой опыт и перспективы для Российской Федерации / С. Н. Янушанец, М. А. Ветрова // Креативная экономика. 2023. Т. 17, № 6. С. 2205–2222.

19. Goldschmidt B. Modular Instruction in Higher Education / B. Goldschmidt, M.L. Goldschmidt // Higher Education. 1973. Vol. 2. P. 15–32.

20. Zhuravleva M., Bashkirtceva N., Klimentova G., Kotova N., Valeeva E. Interdisciplinary Sustainable Development Module for Engineering Education. In: Auer M. E., Rüttemann T. (eds) Educating Engineers for Future Industrial Revolutions. ICL 2020 // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2021. Vol. 1328. P. 737–743.

21. Zhuravleva M., Klimentova G., Tagasheva R., Valeeva E., Khatsrinova O.Y. Digital Tools for Competitive Training. In: Auer M. E., Hortsch H., Michler O., Köhler T. (eds) Mobility for Smart Cities and Regional Development – Challenges for Higher Education. ICL 2021 // Lecture Notes in Networks and Systems. 2022. Vol. 389. P. 329–336.

22. Irismetov A. E. Formation of Professional Competences for Future Environmental Engineers Based on the Interdisciplinary Approach / Engineering Education. 2016. Vol. 20. P. 257–261. URL: https://aeer.ru/filesen/io/m20/art_43.pdf (дата обращения 06.09.2023).

23. Khatsrinova O.Y. Improving the Quality of Training Future Engineering Personnel on the Basis of the Partnership «University-Industrial Enterprise» / O.Y. Khatsrinova, J. Khatsrinova, E. Murtazina, A. Serezhkina // Lecture Notes in Networks and Systems. 2022. Vol. 390. P. 252–266.

24. Khatsrinova O. Interaction Experience «University-Industrial Enterprise» for Improving Preparation of Engineering Personnel / O. Khatsrinova, Galikhanov M., Khatsrinova J. // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2021. P. 209–221.

25. Maslennikova N. N. Problems of forming professional meta-qualification of future engineers // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65 (4). С. 207–209.

26. Owens G. The Module in Universities Quarterly // Universities Quarterly. Higher education and society. 1970. Vol. 25, № 1. P. 20–27.

27. Postlethwait S. N. Novak I., Murray U. T. The audio-Tutorial Approach to Learning. Minneapolis: Burgess Publishing, 1972. P. 184.

28. Russell J. D. Modular Instruction. – Minneapolis, Minn., Burgess Publishing Co., 1974, P. 164.

29. Shageeva F.T. Module technologies in training chemical process engineers / F. T. Shageeva, L.R. Nazmieva // Collaborative Learning and New Pedagogical Approaches in Engineering Education. International Symposium on Engineering Education, IGIP, Villach, Austria. 2012. P. 1.

Reference list

1. Araj Ju. N. Sozdanie jekonomiki zamknutogo cikla s plastikom i bez nego: strategicheskij vyzov dlja kompanii «CIBUR» = Creating a circular economy with and without plastic: a strategic challenge for «SIBUR» / Ju. N. Araj, A. S. Veselova, D. M. Knat'ko, A. V. Levchenko // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Menedzhment 2022. 21 (4). S. 575–600.

2. Bykova V. N. Primenenie cifrovogo dvojnika v neftegazovoj otrasli = Using the digital twin in the Oil and Gas Industry / V.N. Bykova, E. Kim, M. R. Gadzhialiev, V. O. Musienko, A. O. Orudzhev, E. A. Turovskaja // Aktual'nye problemy nefti i gaza. 2020. Vyp. 1(28). S. 8.

3. Grushevenko E.V. Dekarbonizacija v neftegazovoj otrasli: mezhdunarodnyj opyt i priority Rossii = Decarbonization in the oil and gas industry: Russia's international experience and priorities // Centr jenergetiki MShU «Skolkovo». 2021. №1. S. 21–36.

4. Kapanova A. T. Modul'nye obrazovatel'nye tehnologii i kompetentnostnyj podhod kak faktor povyshenija kachestva vysshego obrazovanija = Modular educational technologies and competency as a factor in improving the quality of higher education / A. T. Kapanova, M.B. Bisengalieva // Prospects for the Development of Modern Science: Materials of the international scientific-practical conference. Editorial Board: Chairman of the Board S. Midelski. 2016. P. 345–351.

5. Lebedeva M. B. Modul'nyj podhod k proektirovaniju programm povyshenija kvalifikacii pedagogov v uslovijah cifrovoj transformacii obrazovanija = A modular approach to designing educational development programs in the context of digital transformation of education / M. B. Lebedeva, E. R. Jatrovskaja // Akademicheskij vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoj akademii postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2021. № 2 (52). S. 54–60.

6. Lerner I. Ja. Didakticheskie osnovy metodov obuchenija = Didactic basics of teaching methods Moskva: Pedagogika, 1981. 181 s.

7. Mahmutov M. I. Problemnoe obuchenie: osnovnye voprosy teorii = Problem learning: basic questions of theory Moskva: Pedagogika, 1975. 365 s.

8. Ponomarev K. S. Cifrovoy dvojniki kak instrument cifrovoj transformacii predpriyatija = Digital twin as a tool for enterprise digital transformation / K. S. Ponomarev, M. A. Shutikov, A. N. Feofanov // Vestnik MGTU Stankin. 2019. № 4. S. 19–23.

9. Sandybaeva D. A. Modul'nyj podhod k izucheniju disciplin v organizacijah tehničeskogo i professional'nogo

obrazovaniya = Modular approach to the study of disciplines in technical and vocational education organizations // Ratio et Natura. 2023. № 1 (7). URL: <https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2023-04/modulnyy-podkhod-k-izucheniyu-disciplin-v-organizatsiyakh-tehnicheskogo-i-professionalnogo-obrazovaniya.pdf> (data obrashheniya 06.09.2023).

10. Selezneva M. A. Napravleniya dolgosrochnogo razvitiya rossijskogo neftegazovogo sektora v usloviyah dekarbonizatsii = Directions of long-term development of the Russian Oil and Gas Sector under decarbonization conditions / M. A. Selezneva, A. R. Volkov // Kreativnaja jekonomika. 2023. T. 17, № 2. S. 695–712.

11. Sirotkin A. S. Inzhenernoe obrazovanie na osnove integratsii s naukoj i promyshlennost'ju = Engineering education based on integration with science and industry / A. S. Sirotkin, Ju. M. Kazakov, N. Ju. Bashkirceva, M. V. Zhuravleva, G.O. Ezhkova, A. O. Jebel' // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2020. Vyp. 12. S.105–118.

12. Federal'nyj zakon «Ob ogranichenii vybrosov parnikovyh gazov» ot 02.07.2021 № 296-FZ = Federal Law «On Limiting Greenhouse Gas Emissions» of 02.07.2021 №. 296-FZ.URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_388992/ (data obrashheniya 06.09.2023).

13. Hacrinova O. Ju. Zadachnaja tehnologija v praktike podgotovki budushhix inzhenerov O.Ju. Hacrinova, V.V. Bronskaja = Problem technology in the practice of training future engineers O. Yu. Khatsrinova, V.V. Bronskaya // VII Mezhdunarodnaja setevaja nauchno-prakticheskaja konferencija po inzhenernomu obrazovaniju «Inzhenernoe obrazovanie v usloviyah cifrovizatsii i perehoda k zelenoj jekonomike – SINERGIJA–2022». 2022, S. 244–250.

14. Choshanov M. A. Teorija i tehnologija problemno-modul'nogo obuchenija v professional'no shkole: Theory and technology of problem-modular learning in a professional school. Kazan', 1996. 34 s.

15. Shinkevich A. I. Voprosy obespechenija tehnologicheskogo suvereniteta Rossii: aspekty cifrovizatsii = Issues on ensuring the technological sovereignty of Russia: aspects of digitalization / A. I. Shinkevich, A. Je. Idrisov // Upravlenie ustojchivym razvitiem. 2023. № 3(46). S. 10–15.

16. Jusufova O. M. Analiz tehnologij cifrovoj logistiki dlja avtomatizatsii i servisnoj integratsii skladskih processov organizatsii = Analysis of digital logistics technologies for automation and service integration of warehouse processes of the organization / O. M. Jusufova, V.A. Shiboldenkov, A. A. Andreeva // Voprosy innovacionnoj jekonomiki. 2020. T. 10. № 3. S. 1759–1772.

17. Jucjavichene P. A. Teorija i praktika modul'nogo obuchenija = Theory and practice of modular learning Kaunas. 1989. 271 s.

18. Janushanec S. N. CCUS-tehnologii: mirovoj opyt i perspektivy dlja Rossijskoj Federatsii = CCUS technologies: world experience and prospects for the Russian Federation / S. N. Janushanec, M. A. Vetrova // Kreativnaja jekonomika. 2023. T. 17, № 6. S. 2205–2222.

19. Goldschmidt B. Modular Instruction in Higher Education / B. Goldschmidt, M.L. Goldschmidt // Higher Education. 1973. Vol. 2. Pp. 15–32.

20. Zhuravleva M., Bashkirceva N., Klimentova G., Kotova N., Valeeva E. Interdisciplinary Sustainable Development Module for Engineering Education. In: Auer M. E., Rüttemann T. (eds) Educating Engineers for Future Industrial Revolutions. ICL 2020 // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2021. Vol. 1328. Pp. 737–743.

21. Zhuravleva M., Klimentova G., Tagasheva R., Valeeva E., Khatsrinova O.Y. Digital Tools for Competitive Training. In: Auer M. E., Hortsch H., Michler O., Köhler T. (eds) Mobility for Smart Cities and Regional Development – Challenges for Higher Education. ICL 2021 // Lecture Notes in Networks and Systems. 2022. Vol. 389. Pp. 329–336.

22. Irismetov A. E. Formation of Professional Competences for Future Environmental Engineers Based on the Interdisciplinary Approach / Engineering Education. 2016. Vol. 20. Pp. 257–261. URL: https://aeer.ru/filesen/io/m20/art_43.pdf (data obrashheniya 06.09.2023).

23. Khatsrinova O.Y. Improving the Quality of Training Future Engineering Personnel on the Basis of the Partnership «University-Industrial Enterprise» / O.Y. Khatsrinova, J. Khatsrinova, E. Murtazina, A. Serezhkina // Lecture Notes in Networks and Systems. 2022. Vol. 390. P. 252–266.

24. Khatsrinova O. Interaction Experience «University-Industrial Enterprise» for Improving Preparation of Engineering Personnel / O. Khatsrinova, Galikhanov M., Khatsrinova J. // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2021. P. 209–221.

25. Maslennikova N. N. Problems of forming professional meta-qualification of future engineers // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 65 (4). S. 207–209.

26. Owens G. The Module in Universities Quarterly // Universities Quarterly. Higher education and society. 1970. Vol. 25, № 1. P. 20–27.

27. Postlethwait S. N. Novak I., Murray U. T. The audio-Tutorial Approach to Learning. Minneapolis: Burgess Publishing, 1972. P. 184.

28. Russell J. D. Modular Instruction. – Minneapolis, Minn., Burgess Publishing Co., 1974, P. 164.

29. Shageeva F. T. Module technologies in training chemical process engineers / F. T. Shageeva, L.R. Nazmieva // Collaborative Learning and New Pedagogical Approaches in Engineering. Education, IGIP, Villach, Austria. 2012. P. 1.

Статья поступила в редакцию 28.08.2023; одобрена после рецензирования 18.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 28.08.2023; approved after reviewing 18.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Научная статья

УДК 159.9.072

DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_129

EDN: LYOFJY

Развитие системы ментальной регуляции психических состояний студентов в повседневной и напряженной ситуациях обучения

Александр Октябрьнович Прохоров^{1✉}, Альберт Валентинович Чернов²,
Марк Геннадьевич Юсупов³, Ирина Сергеевна Басина⁴

¹Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет. 420008, Россия, Казань, ул. Кремлёвская, 18

²Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет. 420008, Россия, Казань, ул. Кремлёвская, 18

³Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет. 420008, Россия, Казань, ул. Кремлёвская, 18

⁴Ассистент кафедры общей психологии института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет. 420008, Россия, Казань, ул. Кремлёвская, 18

¹alprokhor1011@gmail.com✉, <http://orcid.org/0000-0002-8636-2576>

²albertprofit@mail.ru, <https://orcid.org/http://orcid.org/0000-0002-6490-8400>

³yusmark@yandex.ru, <https://orcid.org/http://orcid.org/0000-0001-9618-223X>

⁴reshetnikovairina588@mail.ru, <https://orcid.org/http://orcid.org/0009-0006-6326-5542>

Аннотация: В данной статье раскрывается роль ментальных структур в эффективности саморегуляции психических состояний студентов на начальном и заключительном этапах обучения. Теоретической основой исследования послужила разрабатываемая нами концепция ментальной регуляции психических состояний. В исследовании, проводимом в повседневной и напряженной ситуациях обучения, приняли участие 57 студентов 1 курса и 60 студентов 4 курса обучения (всего – 117 студентов–психологов). В ходе исследования были использованы методики диагностики ментальных структур (рефлексивных, смысловых, системы Я), психических состояний и эффективности их саморегуляции, а также авторская анкета для изучения способов саморегуляции состояний. В результате исследования было установлено, что от начального этапа обучения к завершающему у студентов формируется устойчивая система ментальной регуляции психических состояний, а также растет число применяемых способов и приемов саморегуляции состояний, большинство из которых обусловлено ментальной регуляцией. Как результат, студенты с высоким уровнем эффективности саморегуляции психических состояний переживают более оптимальные состояния как в повседневной, так и в напряженной ситуациях обучения. В повседневных ситуациях учебной деятельности от первого курса к четвертому возрастает роль системы Я и смысловых структур в регуляции психических состояний студентов. В напряженной ситуации экзамена к четвертому курсу обучения возрастает включенность ментальных структур (смысловых и системы Я) в саморегуляцию психических состояний, а рефлексия выполняет опосредующую функцию во взаимодействии психических состояний и ментальных структур.

Ключевые слова: ментальная регуляция; психическое состояние; рефлексия; система Я; смысловая структура; учебная ситуация; студенты

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-18-00232, <https://rscf.ru/project/23-18-00232/>.

Для цитирования: Прохоров А. О., Чернов А. В., Юсупов М. Г., Басина И. С. Развитие системы ментальной регуляции психических состояний студентов в повседневной и напряженной ситуациях обучения // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 129-141. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_129. <https://elibrary.ru/LYOFJY>

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY,
PSYCHOLOGY HISTORY

Original article

Development of the system of mental regulation of student's mental states in everyday and stressful learning situations

Aleksandr Ok. Prokhorov^{1✉}, Albert V. Chernov², Mark G. Yusupov³, Irina S. Basina⁴

¹Doctor of psychological sciences, professor of department of general psychology, institute of psychology and education, Kazan (Volga) federal university. 420008, Russia, Kazan, Kremlevskaya st., 18

²Candidate of psychological sciences, associate professor of department of general psychology, institute of psychology and education, Kazan (Volga) federal university. 420008, Russia, Kazan, Kremlevskaya st., 18

³Candidate of psychological sciences, associate professor, department of general psychology, institute of psychology and education, Kazan (Volga) federal university. 420008, Russia, Kazan, Kremlevskaya st., 18

⁴Assistant of department of general psychology, institute of psychology and education, Kazan (Volga) federal university. 420008, Russia, Kazan, Kremlevskaya st., 18

¹alprokhor1011@gmail.com✉, <http://orcid.org/0000-0002-8636-2576>

²albertprofit@mail.ru, <https://orcid.org/http://orcid.org/0000-0002-6490-8400>

³yusmark@yandex.ru, <https://orcid.org/http://orcid.org/0000-0001-9618-223X>

⁴reshetnikovairina588@mail.ru, <https://orcid.org/http://orcid.org/0009-0006-6326-5542>

Abstract. This article reveals the role of mental structures in the effectiveness of students' psychological states self-regulation at the initial and final stages of education. The theoretical basis of the study is the concept of psychological states regulation that we are developing. 57 students of 1st year and 60 students of 4th year study (117 in total) took part in the investigation, which was conducted in everyday and stressful learning situations. In the course of the study we used methods for diagnosing mental structures (reflexive, semantic, self-system), psychological states, the effectiveness of their self-regulation, and an author's questionnaire of self-regulation methods. It is found that from the initial to the final stage of education, students develop a stable system of psychological states regulation. According to the developed system of mental regulation, the number of applied methods and techniques is growing. As a result, students with a high level of self-regulation efficiency experience more optimal psychological states both in everyday and stressful learning situations. In everyday situations of educational activity from the first to the fourth year, the role of the self-system and semantic structures in the regulation of students' psychological states increases. In the tense situation of an exam, the involvement of mental structures (semantic and self-system) in the self-regulation of psychological states increases in the fourth year of study, and reflection performs a mediating function in the interaction of psychological states and mental structures.

Key words: mental regulation; mental state; reflection; Self system; meaning structure; learning situation; students

The study was supported by the Russian Science Foundation grant № 23-18-00232, <https://rscf.ru/project/23-18-00232/>.

For citation: Prokhorov A. O., Chernov A.V., Yusupov M. G., Basina I. S. Development of the system of mental regulation of student's mental states in everyday and stressful learning situations. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 129-141. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_129. <https://elibrary.ru/LYOFJY>

Введение

Исследованиям регуляторной функции психики уделяется значительное внимание как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Масштабы проводимых исследований поражают многообразием подходов, моделей и теоретических построений [Inzlicht ... , 2021]. С проблемой саморегуляции связывают решение многих прикладных задач в области социального благополучия личности и общества, образования, медицины, бизнеса, спорта и др. [Billore ... , 2023; Карпов, 2021; Леонтьев, 2020].

На сегодняшний день предмет психологии саморегуляции является достаточно хорошо проработанным как в теоретическом, так и в прикладном плане [Blair, 2022]. Экспериментальные исследования регуляторных процессов проводятся не только «внутри» самой психологии, но и в смежных науках [Ferber ... , 2022; Kesuma ... , 2020]. Число теоретических конструктов, связанных с саморегуляцией, неуклонно растет. Так, на страницах научных публикаций, посвященных различным аспектам саморегуляции, можно встретить такие термины как «самоуправление», «саморуководство», «саморегуляция», «самоорга-

низация», «самоизменение», «саморазвитие», «самопроектирование», «самопрограммирование», «самоконтроль», «самодетерминация», «самомониторинг», а также приложения этих конструктов в различных областях психологии (например, «саморегулируемое обучение», «целенаправленное поведение» и др.) [Гришина, 2022; Baumeister, 2004]. Теоретический анализ «пересечений» этих понятий и границ их применимости выходит за рамки данной статьи. Отметим только, что родовым понятием для всех вышеперечисленных является понятие «саморегуляция» [Моросанова, 2022]. Соответственно, последние представляют собой различные ее формы.

В качестве примера, показывающего один из вариантов соотношения регуляторных конструктов, приведем классификацию форм и уровней саморегуляции с эволюционной точки зрения [Леонтьев, 2016]. В ходе онтогенеза человека формы саморегуляции усложняются в следующей последовательности: «самоконтроль», «самодисциплина», «самоуправление», «самодетерминация» и «самоорганизация». Последняя выступает высшей формой саморегуляции, это качественные изменения в системе саморегуляции в целом, приводящие к повышению уровня ее сложности и организованности.

Наряду с возрастающим потоком исследований следует отметить значительную разобщенность регуляторных концепций. В рамках теоретической психологии назрела необходимость в «инвентаризации» существующих подходов, осмыслении саморегуляции как многоуровневого процесса организации поведения, деятельности и психических состояний [Костин, 2012].

В современных исследованиях все чаще прослеживается тенденция к созданию интегративных моделей саморегуляции. К числу последних таких разработок относится «интегральная модель саморегуляции» [Inzlicht ... , 2021]. Авторы проанализировали наиболее авторитетные концепции саморегуляции в социальной психологии, психологии личности и когнитивной нейробиологии. Попытки теоретического синтеза показали, что прямое объединение этих концепций в единую всеобъемлющую модель саморегуляции невозможно в силу их значительной разнородности. Интеграция подобного рода возможна только через выявление «точек конвергенции». К таким ключевым элементам были отнесены «уровень анализа», «конфликт», «эмоции» и «когнитивное функционирование». По мнению исследователей, новизна такого подхода заключается в

необходимости исследовать «вертикаль» регуляторного процесса, в выходе за пределы непосредственного конфликта, а также в интеграции интеллектуальных и эмоциональных процессов, лежащих в основе саморегуляции.

Подобного рода интегративные модели разрабатываются применительно к теоретическим конструктам самоконтроля [Werner, 2023; Hennecke, 2020], исполнительных функций [Blair, 2022], метакогнитивной регуляции [Frazier, 2021; Перикова, 2021; Muijs, 2020], развитию саморегуляции в онтогенезе [Ferber ... , 2022; Wu ... , 2021], саморегуляции эмоций [Alarcón-Espinoza ... , 2022], саморегуляции обучения и психологического благополучия учащихся [Rodríguez ... , 2022; Savina, 2020; Kesuma, 2020].

В исследованиях отечественных учёных наиболее часто встречается термин «психическая саморегуляция». Последняя понимается как целесообразная активность по организации и управлению поведением, деятельностью, психическими процессами и состояниями человека [Моросанова, 2022; Леонова, 2007]. Тем самым понятие «саморегуляция» является более широким по отношению к другим «самопроцессам», связанным с изменениями, вносимыми в психические процессы и состояния самим субъектом.

Основная задача психологии саморегуляции заключается в исследовании роли психических процессов как регуляторов, обеспечивающих устойчивую направленность человека на достижение поставленных целей. Регуляторная функция психических процессов находит своё выражение в строении (структуре) психической регуляции активности человека. Можно выделить два подхода к описанию структуры психической саморегуляции.

В рамках первого подхода строятся структурно-функциональные модели блочного типа. В этих моделях структура психической саморегуляции раскрывается как система блоков, необходимых и достаточных для устойчивого достижения заданных результатов. К этому направлению научных исследований относится концепция О.А. Конопкина, развивающая теорию функциональных систем П.К. Анохина [Конопкин, 1995].

Второй подход ориентирован на исследование структуры с точки зрения уровней и основных компонентов саморегуляции, их места и роли в едином регуляторном процессе. Так, в многоуровневой системе регуляции жизнедеятельности можно выделить следующие уровни: соци-

ально-психологический (регуляция межличностных отношений); личностный (регуляция поведения личности); уровень психических процессов (управление и регуляция деятельности); уровень психических состояний (регуляция психических уровней реагирования, проявляющихся в виде переживаний); уровень регуляции функциональных состояний. Чем выше уровень, тем более интегрированы его свойства, тем больший «вес» он имеет в целостной системе [Габдреева, 2004].

Отдельное направление исследований – деятельность по саморегуляции психических состояний, направленная на достижение оптимального взаимодействия с самим собой. В отечественной научной литературе механизмы регуляции состояний наиболее полно представлены в работах Л.Г. Дикой и А.О. Прохорова.

В системно-деятельностной концепции Л.Г. Дикой саморегуляция рассматривается как подсистема выполняемой деятельности [Дикая, 2003]. Становление системы саморегуляции осуществляется в переходе от неосознаваемых автоматических процессов в план сознания, а затем их переводе в план вторичной автоматизации. Тем самым обеспечивается включение психической регуляции состояния в единую систему психической регуляции деятельности, что позволяет выполнять задачи деятельности при одновременной регуляции функционального состояния.

В системно-функциональной концепции А.О. Прохорова саморегуляция психических состояний осуществляется на трёх уровнях: на уровне регуляции единичного состояния (базовый уровень), на уровне функциональных комплексов (формирующихся в повторяющихся ситуациях жизнедеятельности) и на общем уровне (целостная функциональная структура регуляции) [Прохоров, 2020]. В основании регуляции находятся механизмы изменения отдельного психического состояния. Переход от одного состояния к другому осуществляется при помощи различных методов регуляции. Центральным интегрирующим образованием саморегуляции является ментальный (субъективный) опыт человека, в котором система «Я» выступает ведущей структурой. В ментальном опыте осуществляется интеграция составляющих сознания, направленная на достижение цели – регуляцию психического состояния субъекта.

Методы исследования

Цель исследования: выявить роль ментальных структур (рефлексивных, смысловых, системы

Я) в регуляции психических состояний на разных этапах обучения в вузе.

Исследование проводилось в 2-х группах студентов: первую выборку составили студенты-психологи 1-го курса (всего – 57 человек), а вторую студенты-психологи 4-го курса обучения (всего – 60 человек). Диагностика особенностей психических состояний и эффективности их регуляции в обеих группах проводилась в повседневной (на лекциях и семинарах) и напряженной (на экзамене) ситуациях учебной деятельности. По результатам диагностики каждая группа в свою очередь была разделена по уровню эффективности саморегуляции на студентов с высокой и с низкой эффективностью саморегуляции психических состояний. Отдельно вне учебной деятельности изучались особенности ментальных структур: рефлексивных, смысловых, системы Я.

В ходе исследования применялись следующие методики:

1. Опросник «Эффективность саморегуляции психических состояний» А. Н. Назарова, А. О. Прохорова (2018).
2. Методика «Рельеф психических состояний личности (краткий вариант)» (А. О. Прохоров, М. Г. Юсупов, 2011).
3. Методика исследования самоотношения С. Р. Пантелеева (МИС, 1993).
4. Опросник рефлексивности А. В. Карпова и И. М. Скитяевой (2005). (Позволяет измерить общий уровень развития рефлексивности, а также уровень рефлексии в различных временных отрезках: ретроспективную, актуальную и перспективную).
5. Методика «Типология саморегуляции психических состояний» А. О. Прохорова, А. Н. Назарова (2019).
6. Тест смысловых ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева (2000).
7. Авторская анкета диагностики способов саморегуляции психических состояний.

В ходе исследования применялись различные методы математико-статистического анализа данных: анализ средних значений, частотный анализ данных, корреляционный анализ методом Спирмена. По результатам анализа взаимосвязей показателей высчитывался индекс организованности структур (ИОС) (по А.В. Карпову), где связям на уровне статистической значимости $p < 0,05$ приписывался 1 балл, $p < 0,01$ – 2 балла и $p < 0,001$ – 3 балла. Кроме того, вычислялся показатель когерентности (сумма положительных

связей) и дифференцированности структур (сумма отрицательных связей). Для анализа полученных данных применялись методы математико-статистического анализа, содержащиеся в стандартном пакете программ SPSS 23.0.

Результаты исследования

Рассмотрим переживаемые студентами психические состояния в повседневной и напряженной ситуациях обучения на разных этапах обучения в вузе (Таблица 1). Как было отмечено, в

каждой ситуации и для каждого этапа обучения были выделены группы студентов с высоким и низким уровнем эффективности саморегуляции состояний. Для этого в процессе заполнения методики респондентов просили указать какое состояние они испытывают в данный момент. В каждой из групп были выделены наиболее часто переживаемые состояния с указанием процента частоты встречаемости, оставшиеся обозначены в категории «другое» (<10% респондентов).

Таблица 1.

Психические состояния студентов 1 и 4 курсов с различной эффективностью саморегуляции в повседневной и напряженной ситуациях обучения

Эффектив. саморег. / курс обучения	Низкая эффективность саморегуляции состояний		Высокая эффективность саморегуляции состояний	
	Повседневная ситуация	Напряженная ситуация	Повседневная ситуация	Напряженная ситуация
1 курс обучения	Спокойствие (25%)	Тревога (42%)	Спокойствие (35%)	Тревога (38%)
	Напряжение (15%)	Волнение (30%)	Заинтересованность (26%)	Волнение (19%)
	Заинтересованность (12%)	Напряжение (15%)	Сосредоточенность (11%)	Напряжение (15%)
	Сонливость, усталость (10%)	Другое (12%)	Другое (28%)	Сосредоточенность (11%)
	Другое (38%)			Другое (17%)
4 курс обучения	Заинтересованность (24%)	Волнение (37%)	Заинтересованность (47%)	Волнение (27%)
	Сонливость, усталость (20%)	Тревога (26%)	Спокойствие (17%)	Тревога (20%)
	Сосредоточенность (14%)	Паника (11%)	Воодушевление (10%)	Сосредоточенность (13%)
	Спокойствие (12%)	Другое (26%)	Сосредоточенность (10%)	Воодушевление (13%)
	Другое (30%)		Другое (17%)	Другое (27%)

Как видим из таблицы 1, студенты в ходе обучения переживают широкую палитру психических состояний, что отражается в высоком проценте состояний, попавших в категорию «другое». В наибольшей степени это характерно для повседневных ситуаций обучения, где переживаемые состояния более разнообразны по содержанию. Последнее обусловлено тем, что повседневные ситуации обучения (лекции и семинары) предполагают разнообразные форматы взаимодействия студентов и преподавателей, в отличие от напряженной ситуации экзамена. В целом, отметим, что по мере обучения от первого курса к четвертому в повседневной ситуации растет количество позитивных (оптимальных для учебной деятельности) состояний, а в напряженной ситуации снижается число отрицательных.

Однако эта закономерность сопряжена также и с уровнем регуляторных способностей личности, отражением чего является показатель эффективности саморегуляции состояний студентов. При высоком уровне субъективной эффективности саморегуляции состояний студенты в повседневной ситуации отмечают у себя в основном позитивные познавательные состояния (заинтересованность, сосредоточенность). В то же время, в напряженной ситуации данные состояния присутствуют гораздо реже, нежели у лиц с низкой эффективностью саморегуляции состояний, где в основном представлены состояния типичные для трудных ситуаций (тревога, волнение, напряжение).

Далее рассмотрим взаимосвязь эффективности саморегуляции психических состояний с состав-

ляющими ментальной регуляции психических состояний в различных по напряженности ситуациях на разных этапах обучения. Обратимся к эффективности саморегуляции состояний в повседневной ситуации (лекции, семинары) на 1 курсе. Здесь,

помимо подструктур психических состояний, эффективность саморегуляции связана с каждым элементом, составляющим ментальные структуры, а также с широким набором способов и приемов саморегуляции состояний (рисунок 1).

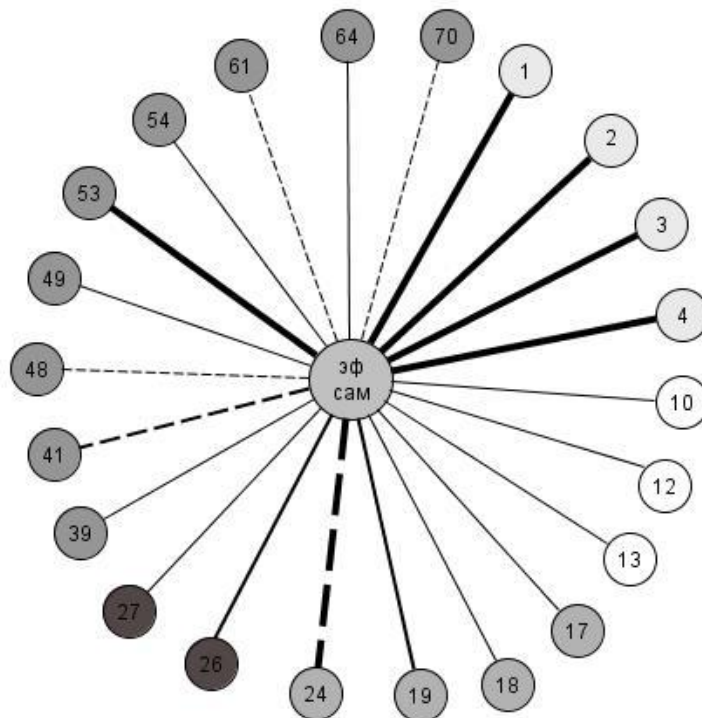


Рисунок 1. Взаимосвязь эффективности саморегуляции психических состояний и ментальной регуляции психических состояний в повседневной ситуации на 1 курсе

—	$p \leq 0,01$	—	$p \leq 0,001$	- - -	$- p \leq 0,05$
—	$p \leq 0,05$	-----	$- p \leq 0,01$	— —	$- p \leq 0,001$

Примечание: 1 – шкала активности переживаний, 2 – шкала активности когнитивных процессов, 3 – шкала активности поведения, 4 – шкала активности соматических процессов, 7 – перспективная рефлексия, 9 – общий уровень рефлексии, 10 – осмысленность жизни – общий показатель, 12 – процесс жизни, 13 – результат жизни, 17 – самоуверенность, 18 – саморуководство, 19 – отраженное самоотношение, 24 – самообвинение, 26 – социорефлексия, 27 – общий уровень рефлексии, 39 – рационализация, рациональные действия, 41 – пассивная разрядка (сон, слезы), 48 – пассивный отдых, 49 – самоконтроль, 53 – использование настроев (на хорошее настроение, терпение, самоконтроль и др.), 54 – повышение собственной мотивации, 61 – дискретное общение (избегание, уход от контактов), 64 – контроль и регуляция темпа движений и речи, 70 – молитва.

Как видим из рисунка 1, каждый из компонентов психического состояния связан с эффективностью его регуляции, причем взаимосвязи достигают высокого уровня значимости. Среди применяемых способов саморегуляции стоит выделить «использование настроев» (настрой на хорошее настроение), как один из приемов, обеспечивающих высокую эффективность саморегуляции в повседневной ситуации обучения. Кроме того, на эффективность саморегуляции первокурсников значимое влияние оказывает активное применение

ментальных способов саморегуляции: рационализация, повышение собственной мотивации и высокий уровень самоконтроля. В свою очередь, пассивные формы способов саморегуляции, наоборот, приводят к снижению общей эффективности регуляции состояний.

В данной ситуации наблюдается и активная включенность ментальных структур: рефлексии, смысловых ориентаций, самоотношения. Так, к примеру, высокий уровень осмысленности жизни, ее эмоциональная насыщенность и результатив-

ность приводят к повышению эффективности саморегуляции студентов на занятии. Та же закономерность выявлена для уровня рефлексивности студентов, особенно это касается ее социального компонента. Отметим также важную роль самоотношения: уверенность в себе, позитивное отношение к себе со стороны других людей и интернальный локус контроля положительно сказываются на эффективности саморегуляции состояний, в то время как высокий показатель самообвинения, напротив, приводит к ее снижению.

В отличие от повседневной в напряженной ситуации экзамена структура ментальной регуляции психических состояний меняется: имевшиеся ранее связи распадаются, снижается число значимых взаимосвязей с ментальными структурами и способами саморегуляции. Данный факт свидетельствует о несформированности системы ментальной регуляции у студентов на начальном этапе обучения. Последнее связано, в том числе, и с высокой напряженностью (трудностью) ситуации для студентов-первокурсников.

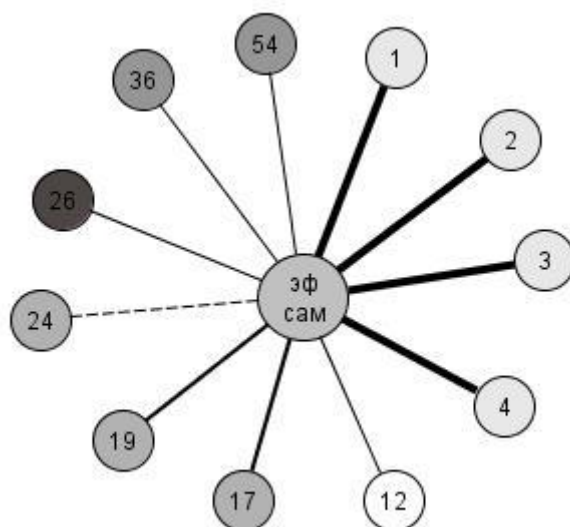


Рисунок 2. Взаимосвязь эффективности саморегуляции психических состояний и ментальной регуляции психических состояний в напряженной ситуации на 1 курсе

—	$p \leq 0,01$	—	$p \leq 0,001$	- - -	$- p \leq 0,05$
—	$p \leq 0,05$	-----	$- p \leq 0,01$	— —	$- p \leq 0,001$

Примечание: 1 – шкала активности переживаний, 2 – шкала активности когнитивных процессов, 3 – шкала активности поведения, 4 – шкала активности соматических процессов, 7 – перспективная рефлексия, 9 – общий уровень рефлексии, 12 – процесс жизни, 17 – самоуверенность, 19 – отраженное самоотношение, 24 – самообвинение, 26 – социорефлексия, 36 – общение как способ снятия напряжения, тревоги и др., 54 – повышение собственной мотивации

Восприятие процесса жизни как интересного и наполненного смыслом способно позитивно сказаться на эффективности саморегуляции состояний на экзамене. К такому же результату приводит и высокий уровень социорефлексии учащегося, отражающий умение понимать переживания и мотивы поведения других людей. В сравнении с повседневной ситуацией сохраняется высокая значимость уверенности в себе у студентов, их ощущение позитивного отношения к себе со стороны других и низкий уровень само-

обвинения. Среди способов саморегуляции, значимо связанных с эффективностью регуляции состояний, можно выделить лишь общение и повышение собственной мотивации.

Обратимся к структуре эффективности ментальной регуляции психических состояний на заключительном этапе обучения (рисунок 3). Здесь в повседневной ситуации обучения так же, как и на первом курсе, представлено большое число корреляционных связей.

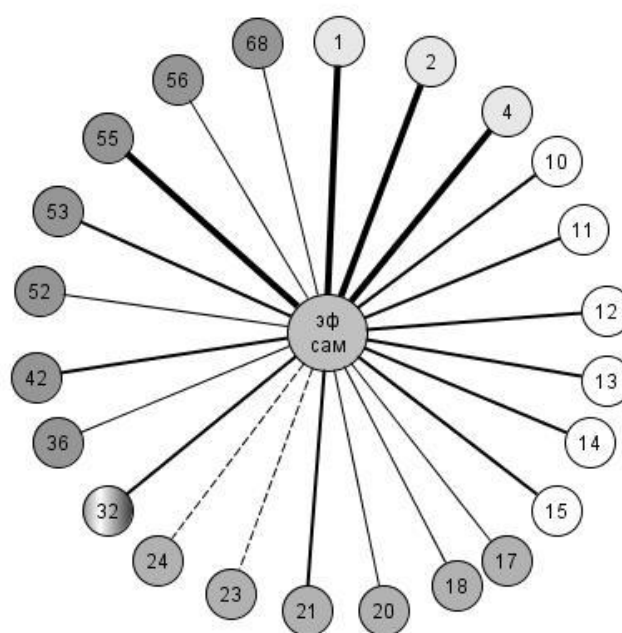


Рисунок 3. Взаимосвязь эффективности саморегуляции психических состояний и ментальной регуляции психических состояний в повседневной ситуации на 4 курсе

———	$p \leq 0,01$	- $p \leq 0,05$	—————	$p \leq 0,001$	- - - -
—————	$p \leq 0,05$	- $p \leq 0,001$	-----	- $p \leq 0,01$	———

Примечание: 1 – шкала активности переживаний, 2 – шкала активности когнитивных процессов, 4 – шкала активности соматических процессов, 10 – осмысленность жизни – общий показатель, 11 – цели в жизни, 12 – процесс жизни, 13 – результат жизни, 14 – локус контроля – я, 15 – локус контроля – жизнь, 17 – самоуверенность, 18 – саморυководство, 20 – самооценнoсть, 21 – самопринятие, 23 – внутренняя конфликтность, 24 – самообвинение, 32 – размышление–рассуждение, 36 – общение как способ снятия напряжения, тревоги и др., 42 – активация положительных волевых состояний, 52 – переустановка на «рабочее состояние», 53 – использование настроев (на хорошее настроение, терпение), 55 – поисковая активность (поиск решений проблемы и др.), 56 – рационализация поведения и действий (конструирование новых моделей поведения и др.), 68 – размышление–рассуждение (использование логики)

Как показано на рисунке 3, эффективность саморегуляции состояний во многом связана со смысловыми структурами и самоотношением студентов выпускного курса: возрастает значимость и количество взаимосвязей показателей. Рефлексия не связана напрямую с эффективностью саморегуляции и, по-видимому, играет опосредующую роль, выступая в качестве механизма, связывающего выработанные способы саморегуляции и их эффективность. Особенно значимыми являются смысловые структуры, которые, будучи слабо представленными на начальном этапе обучения, начинают играть ключевую роль в детерминации эффективности саморегуляции состояний на заключительном его этапе. В свою очередь, составляющие самоотношения также выходят на передний план. Здесь особо важное значение для эффективности саморегуляции состояний имеет самопринятие и низкий уровень

самообвинения, внутренней конфликтности. Отметим, что единственной структурой психических состояний, не связанной с эффективностью саморегуляции, выступает показатель активности поведения. Среди способов саморегуляции ведущим становится поисковая активность. Кроме того, отметим также такие ментальные способы регуляции, как размышление/рассуждение, активация положительных волевых состояний и использование настроя на хорошее настроение. Данные способы саморегуляции позволяют студентам справляться с негативными состояниями (сонливость, усталость) и актуализировать позитивные познавательные состояния (заинтересованность, сосредоточенность и др.).

Рассмотрим взаимосвязь эффективности саморегуляции психических состояний и ментальных структур студентов выпускного курса в напряженной ситуации обучения (рисунок 4).

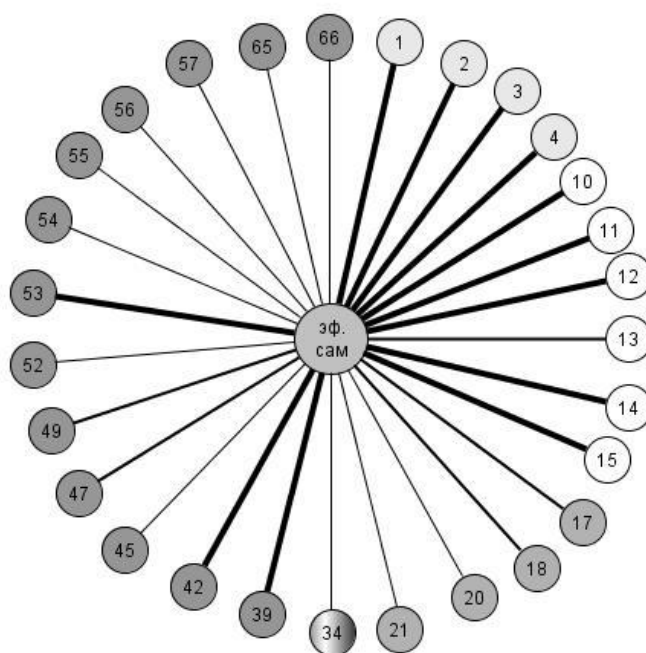


Рисунок 4. Взаимосвязь эффективности саморегуляции психических состояний и ментальной регуляции психических состояний в напряженной ситуации на 4 курсе

————	$p \leq 0,01$	————	$p \leq 0,001$	- - - -	- $p \leq 0,05$
————	$p \leq 0,05$	-----	- $p \leq 0,01$	— — — —	- $p \leq 0,001$

Примечание: 1 – шкала активности переживаний, 2 – шкала активности когнитивных процессов, 3 – шкала активности поведения, 4 – шкала активности соматических процессов, 10 – осмысленность жизни – общий показатель, 11 – цели в жизни, 12 – процесс жизни, 13 – результат жизни, 14 – локус контроля – я, 15 – локус контроля – жизнь, 17 – самоуверенность, 18 – саморуководство, 20 – самооценность, 21 – самопринятие, 34 – общение, 39 – рационализация, рациональные действия, 42 – активация положительных волевых состояний, 45 – самоуспокоение, 47 – использование положительных образов и воспоминаний, 49 – самоконтроль, 52 – переустановка на «рабочее состояние», 53 – использование настроев (на хорошее настроение, терпение, самоконтроль и др.), 54 – повышение собственной мотивации, 55 – поисковая активность (поиск решений проблемы и др.), 56 – рационализация поведения и действий (конструирование новых моделей поведения и др.), 57 – релакс (расслабление), 65 – изменение отношения к ситуации (принятие, переоценка и др.), 66 – перефокусировка на планирование

Как видим из рисунка 4, характер взаимосвязи эффективности саморегуляции психических состояний и ментальных структур приобретает более сформированный и устойчивый вид. Прежде всего, отметим большее число значимых взаимосвязей, как в сравнении с аналогичной ситуацией на 1 курсе, так и в сопоставлении с повседневной ситуацией обучения на 4 курсе. Кроме того, рассматриваемые взаимосвязи имеют прямой характер, что свидетельствует об общей высокой когерентности полученной структуры. Причем ведущая роль в эффективности саморегуляции здесь также отводится всем смысловым структурам и позитивным сторонам самоотношения (уверенность в себе, саморуководство и др.). Именно высокая осмысленность жизни в купе с позитивным

самоотношением позволяет студентам более эффективно регулировать психические состояния на экзамене. Рефлексия, не будучи связанной с эффективностью саморегуляции напрямую, вероятно, выполняет опосредующую функцию, определяя выбор способов и приемов саморегуляции в напряженной ситуации. Нелинейный характер взаимосвязей рефлексии и психических состояний был показан в наших более ранних исследованиях [Прохоров, 2022].

Отдельно отметим высокую включенность различных способов и приемов в регуляцию психических состояний: значительно возрастает как число используемых способов для регуляции состояний, так и сила выявленных взаимосвязей. Среди них наиболее «весомыми», подобно по-

вседневной ситуации, являются ментальные способы: рационализация, настрой на хорошее настроение, активация положительных волевых состояний. Кроме того, важное значение на эффективность саморегуляции состояний оказывают использование положительных образов и воспоминаний, а также высокий уровень самоконтроля у студентов. Активно применяются и другие способы саморегуляции: самоуспокоение, расслабление, изменение отношения к ситуации и т.д. Широкий набор способов саморегуляции, значимо влияющих на эффективность саморегуляции состояний, свидетельствует об их активном применении студентами выпускного курса в

ситуации экзамена. В значительной степени это связано с формированием в процессе обучения в вузе устойчивой системы ментальной регуляции психических состояний, где наиболее важная роль отводится смысловым, рефлексивным структурам и системе Я.

Далее, на основании выявленных корреляционных связей проводился подсчет индексов организованности, когерентности и дифференцированности полученных структур, что позволяет подтвердить гипотезу о сформированности общей системы ментальной регуляции психических состояний студентов (табл. 2).

Таблица 2.

Индексы организованности, когерентности и дифференцированности структур (ИОС, ИКС, ИДС) взаимосвязи эффективности саморегуляции состояний и ментальных характеристик в повседневной и напряженной ситуациях обучения

	1 курс			4 курс		
	ИОС	ИКС	ИДС	ИОС	ИКС	ИДС
Повседневная ситуация	37	29	8	45	43	2
Напряженная ситуация	21	20	1	57	57	0

Далее на основании выявленных корреляционных связей осуществлялся подсчет индекса организованности, когерентности и дифференцированности структур для каждой ситуации учебной деятельности на 1 и 4 курсах обучения. Как показано в таблице 2, число взаимосвязей ментальных структур и эффективности саморегуляции психических состояний возрастает от первого курса к четвертому. Данный факт свидетельствует о том, что по мере обучения в вузе растет включенность ментальных структур (рефлексии, смысложизненных ориентаций, системы Я) в регуляцию состояний студентов, происходит становление системы ментальной регуляции состояний. Выявлено, что наибольшее число взаимосвязей ментальных структур и эффективности саморегуляции психических состояний отмечается в группе студентов старшего курса в напряженной ситуации обучения, здесь данные структуры вносят наибольший вклад в регуляцию состояний. Если усиление напряженности ситуации на старшем курсе обучения приводит к увеличению включенности ментальных структур в регуляцию состояний, то на младшем курсе, наоборот, по мере роста напряженности ситуации обучения роль ментальных структур в регуляции состояний снижается. Последнее свидетельствует о несформированности целостной системы саморегуляции студентов на начальном этапе обучения. Кроме того, отметим, что от

первого курса к четвертому растет показатель когерентности и снижается уровень дифференцированности структур, независимо от напряженности ситуации учебной деятельности.

Заключение

1. Студенты с высоким уровнем эффективности саморегуляции психических состояний переживают более оптимальные состояния как в повседневной, так и в напряженной ситуациях обучения. От первого курса к четвертому в обеих ситуациях растет доля позитивных познавательных состояний (заинтересованность, сосредоточенность) и снижается доля негативных состояний (волнение, сонливость, тревога). Последнее свидетельствует о том, что в процессе обучения в вузе у студентов формируется система ментальной регуляции психических состояний.

2. Выявлено, что в повседневных ситуациях учебной деятельности от первого курса к четвертому возрастает роль системы Я и смысловых структур в регуляции психических состояний студентов, в то время как рефлексивные структуры начинают выполнять опосредующую функцию в данном взаимодействии. Обнаружено, что по мере обучения меняются и ведущие способы саморегуляции состояний: на передний план выходят такие способы, как поисковая активность, размышление/рассуждение, активация положительных волевых состояний.

3. В напряженных ситуациях обучения роль ментальных структур в эффективности саморегуляции психических состояний становится еще более заметной. К четвертому курсу обучения возрастает общее число и значимость взаимосвязей составляющих ментальной регуляции, способов саморегуляции и эффективности саморегуляции психических состояний. Причем ведущая роль регуляции состояний здесь также отводится смысловым структурам и позитивному самоотношению, а рефлексия выполняет опосредующую функцию. Расширяется и палитра применяемых способов саморегуляции, среди которых выделяются ментальные: рационализация, настрой на хорошее настроение, активация положительных волевых состояний и др.

4. Установлено, что организованность взаимосвязей ментальных структур и эффективности саморегуляции психических состояний возрастает от первого курса к четвертому. Кроме того, усиление напряженности ситуации на старшем курсе обучения, в отличие от начального, приводит к увеличению включенности ментальных структур в регуляцию состояний. Таким образом, по мере обучения в вузе растет включенность ментальных структур (рефлексивных, смысловых, системы Я) в регуляцию состояний студентов, происходит формирование системы ментальной регуляции состояний.

Библиографический список

1. Габдреева Г. Ш. Методы регуляции психического состояния // Психология состояний. Хрестоматия. Москва : ПЕР СЭ; Санкт-Петербург : Речь, 2004. С. 516–530.
2. Гришина Н. В. Самоизменения: ситуационные детерминанты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2022. № 2 (12). С. 172–185.
3. Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). Москва : Институт психологии РАН, 2003. 318 с.
4. Карпов А. А. Исследование метакогнитивной регуляции спортивной деятельности / А. А. Карпов, Е. С. Ермакова // Ярославский психологический вестник. 2021. № 1 (49). С. 14–21.
5. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. №1. С. 5–12.
6. Костин А. Н. Психическая регуляция поведения и деятельности: современное состояние и проблемы исследования / А. Н. Костин, Ю. А. Голиков // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики : сборник научных трудов / под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. Вып. 4. Москва : Институт психологии РАН, 2012. С. 182–209.
7. Леонова А. Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. Москва : Смысл, 2007. 311 с.
8. Леонтьев Д. А. Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты // Психологический журнал. 2020. № 6 (41). С. 86–95.
9. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37.
10. Моросанова В. И. Психология осознанной саморегуляции // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 57–83.
11. Перикова Е. И. Система психической саморегуляции учебной деятельности: метакогнитивный подход / Е. И. Перикова, В. М. Бызова // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 15–29.
12. Прохоров А. О. Структурно-функциональная модель ментальной регуляции психических состояний субъекта // Психологический журнал. 2020. № 1 (41). С. 5–17.
13. Прохоров А. О. Влияние рефлексии на операциональные средства саморегуляции психических состояний студентов / А. О. Прохоров, А. В. Чернов, М. Г. Юсупов // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 5 (45). С. 190–201.
14. Alarcón-Espinoza M., Sanduvete-Chaves S., Anguera M., Samper García P., Chacón-Moscoso S. Emotional Self-Regulation in Everyday Life: A Systematic Review // Frontiers in Psychology. 2022. № 13. P. e884756.
15. Ameliasari Tauresia Kesuma, Harun, Zamroni, Himawan Putranta, Hanif Cahyo Adi Kistoro. Evaluation of the Self-regulated Learning Model in High Schools: A Systematic Literature Review // Universal Journal of Educational Research. 2020. № 8 (10). P. 4792–4806.
16. Baumeister R.F., Vohs K.D. (Eds.). Handbook of Self-regulation: Research, Theory, and Applications. New York: Guilford Press, 2004. 592 p.
17. Billore S., Anisimova T., Demetris V. Self-regulation and goal-directed behavior: A systematic literature review, public policy recommendations, and research agenda // Journal of Business Research. 2022. № 156. P. e113435.
18. Blair C., Ku S. A Hierarchical Integrated Model of Self-Regulation // Frontiers in Psychology. 2022. № 13. P. e725828.
19. Ferber S., Weller A., Ben-Shachar M., Klingner G., Geva R. Development of the Ontogenetic Self-Regulation Clock // International Journal of Molecular Sciences. 2022. № 23. P. e993.
20. Frazier L.D., Schwartz B.L., Metcalfe J. The MAPS model of self-regulation: Integrating metacognition, agency, and possible selves // Metacognition Learning. 2021. № 16. P. 297–318.
21. Hennecke M., Bürgler S. Many roads lead to Rome: Self-regulatory strategies and their effects on self-control // Social and Personality Psychology Compass.

2020. № 14. P. e12530.

22. Inzlicht M., Werner K., Briskin J., Brent R. Integrating Models of Self-Regulation // Annual review of psychology. 2020. № 72. P. 319–345.

23. Muijs D., Bokhove C. Metacognition and self-regulation: Evidence Review London: Education Endowment Foundation, 2020. 58 pp.

24. Rodríguez S., González-Suárez R., Vieites, T., Piñeiro I., Díaz-Freire F.M. Self-Regulation and Students Well-Being: A Systematic Review 2010–2020 // Sustainability. 2022. № 14, P. e2346.

25. Savina E. Self-regulation in preschool and early elementary classrooms: Why it is important and how to promote it // Early Childhood Education Journal. 2021. № 49 (3). P. 493–501.

26. Werner K. M., & Ford, B. Q. Self-control: An integrative framework // Social and Personality Psychology Compass. 2023. № 17 (5). P. e12738.

27. Wu Q., Yan J., Cui M. A Developmental Hierarchical-Integrative Perspective on the Emergence of Self-Regulation: A Replication and Extension // Child Development. 2021. № 92 (5). P. e997.

Reference list

1. Gabdreeva G. Sh. Metody reguljicii psihicheskogo sostojanija = Mental state regulation methods // Psihologija sostojanij. Hrestomatija. Moskva : PER SJe; Sankt-Peterburg : Rech', 2004. S. 516–530.

2. Grishina N.V. Samoizmenenija: situacionnye determinanty = Self-changes: situational determinants // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologija. 2022. № 2 (12). S. 172–185.

3. Dikaja L.G. Psihicheskaja samoreguljacija funkcional'nogo sostojanija cheloveka (sistemno-dejatel'nostnyj podhod) = Mental self-regulation of a person's functional state (system-activity approach). Moskva : Institut psihologii RAN, 2003. 318 s.

4. Karpov A. A. Issledovanie metakognitivnoj reguljicii sportivnoj dejatel'nosti = Study of metacognitive regulation of sports activities / A. A. Karpov, E. S. Ermakova // Jaroslavskij psihologicheskij vestnik. 2021. № 1 (49). S. 14–21.

5. Konopkin O. A. Psihicheskaja samoreguljacija proizvol'noj aktivnosti cheloveka (strukturno-funkcional'nyj aspekt) = Mental self-regulation of arbitrary human activity (structural-functional aspect) // Voprosy psihologii. 1995. №1. S. 5–12.

6. Kostin A. N. Psihicheskaja reguljacija povedenija i dejatel'nosti: sovremennoe sostojanie i problemy issledovanija = Mental regulation of behavior and activity: current state and challenges of research / A.N. Kostin, Ju.A. Golikov // Aktual'nye problemy psihologii truda, inzhenernoj psihologii i jergonomiki : sbornik nauchyh trudov / pod. red. V.A. Bodrova, A.L. Zhuravleva. Vyp. 4. Moskva: Institut psihologii RAN, 2012. S. 182–209.

7. Leonova A. B. Psihologicheskie tehnologii upravlenija sostojaniem cheloveka = Psychological technologies for managing the state of a person / A. B. Leonova, A. S. Kuznecova. Moskva : Smysl, 2007. 311 s.

8. Leont'ev D. A. Kachestvo zhizni i blagopoluchie: ob#ektivnye, sub#ektivnye i sub#ektivnye aspekty = Quality of life and well-being: objective, subjective and subject aspects // Psihologicheskij zhurnal. 2020. № 6 (41). S. 86–95.

9. Leont'ev D. A. Samoreguljacija, resursy i lichnostnyj potencial = Self-regulation, resources and personal potential // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2016. № 62. S. 18–37.

10. Morosanova V. I. Psihologija osoznannoj samoreguljicii = Psychology of conscious self-regulation // Teoreticheskaja i jeksperimental'naja psihologija. 2022. № 3 (15). S. 57–83.

11. Perikova E. I. Sistema psihicheskoy samoreguljicii uchebnoj dejatel'nosti: metakognitivnyj podhod = System of mental self-regulation of educational activities: metacognitive approach / E. I. Perikova, V. M. Byzova // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2021. № 79. S. 15–29.

12. Prohorov A. O. Strukturno-funkcional'naja model' mental'noj reguljicii psihicheskikh sostojanij sub#ekta = Structural-functional model of mental regulation of mental states of a subject // Psihologicheskij zhurnal. 2020. № 1 (41). C. 5–17.

13. Prohorov A. O. Vlijanie refleksii na operacion-al'nye sredstva samoreguljicii psihicheskikh sostojanij studentov = Effect of reflection on operational means of self-regulation of students' mental states / A.O. Prohorov, A. V. Chernov, M.G. Jusupov // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2022. Vyp. 5 (45). S. 190–201.

14. Alarcón-Espinoza M., Sanduvete-Chaves S., Anguera M., Samper García P., Chacón-Moscoso S. Emotional Self-Regulation in Everyday Life: A Systematic Review // Frontiers in Psychology. 2022. № 13. R. e884756.

15. Ameliasari Tauresia Kesuma, Harun, Zamroni, Himawan Putranta, Hanif Cahyo Adi Kistoro. Evaluation of the Self-regulated Learning Model in High Schools: A Systematic Literature Review // Universal Journal of Educational Research. 2020. № 8 (10). R. 4792–4806.

16. Baumeister R.F., Vohs K.D. (Eds.). Handbook of Self-regulation: Research, Theory, and Applications. New York: Guilford Press, 2004. 592 rp.

17. Billore S., Anisimova T., Demetris V. Self-regulation and goal-directed behavior: A systematic literature review, public policy recommendations, and research agenda // Journal of Business Research. 2022. № 156. P. e113435.

18. Blair C., Ku S. A Hierarchical Integrated Model of Self-Regulation // Frontiers in Psychology. 2022. № 13. P. e725828.

19. Ferber S., Weller A., Ben-Shachar M., Klingner G., Geva R. Development of the Ontogenetic Self-Regulation Clock // International Journal of Molecular Sciences. 2022. № 23. R. e993.

20. Frazier L.D., Schwartz B.L., Metcalfe J. The MAPS model of self-regulation: Integrating metacognition, agency, and possible selves // Metacognition Learning. 2021. № 16. R. 297–318.

21. Hennecke M., Bürgler S. Many roads lead to Rome: Self-regulatory strategies and their effects on self-control // *Social and Personality Psychology Compass*. 2020. № 14. R. e12530.
22. Inzlicht M., Werner K., Briskin J., Brent R. Integrating Models of Self-Regulation // *Annual review of psychology*. 2020. № 72. P. 319–345.
23. Muijs D., Bokhove C. *Metacognition and self-regulation: Evidence Review* London: Education Endowment Foundation, 2020. 58 pp.
24. Rodríguez S., González-Suárez R., Vieites, T., Piñeiro I., Díaz-Freire F.M. Self-Regulation and Students Well-Being: A Systematic Review 2010–2020 // *Sustainability*. 2022. № 14, R. e2346.
25. Savina E. Self-regulation in preschool and early elementary classrooms: Why it is important and how to promote it // *Early Childhood Education Journal*. 2021. № 49 (3). R. 493–501.
26. Werner K. M., & Ford, B. Q. Self-control: An integrative framework // *Social and Personality Psychology Compass*. 2023. № 17 (5). R. e12738.
27. Wu Q., Yan J., Cui M. A Developmental Hierarchical-Integrative Perspective on the Emergence of Self-Regulation: A Replication and Extension // *Child Development*. 2021. № 92 (5). R. e997.

Статья поступила в редакцию 16.08.2023; одобрена после рецензирования 26.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 16.08.2023; approved after reviewing 26.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_142
EDN: DLBJJN

Век психологии в педагогическом университете

Владимир Александрович Мазиллов

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
v.mazilov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>

Аннотация. Статья посвящена вековому юбилею преподавания психологии в Ярославском педагогическом университете. Первые упоминания о преподавании психологии в Ярославле относятся к концу тридцатых годов XIX столетия, когда сразу в двух учебных заведениях города начинается изучение психологии. Первым психологом по праву может считаться И. А. Кедров, читавший в духовном училище оригинальный курс психологии, в Ярославле в 1844 году был издан «Курс психологии» – первый учебник по психологии в России, предназначенный для учащихся: все более ранние представляли собой руководства для учащихся, то есть для преподавателей. Следующий этап предыстории развития психологии в Ярославле – профессиональная подготовка учителей для высших начальных училищ в Ярославском учительском институте (1908–1918). Несмотря на отсутствие психологии как самостоятельной учебной дисциплины в планах института, имеющиеся сегодня документы позволяют говорить о высокой значимости психологических знаний в подготовке учителей в начале XX в. Собственно история кафедры начинается в 1918 году. Могут быть выделены три этапа в истории кафедры: 1) Первый период (1918–1936): начало кафедральной истории связано с появлением в институте первых преподавателей–психологов, созданием кафедры психологии и других специализированных психологических кафедр; 2) Переходный период (1936–1945). Это не самостоятельный период истории кафедры, речь может идти о переходном к современности времени, когда несмотря на работу в институте профессиональных психологов, кафедра психологии как самостоятельное структурное подразделение отсутствовала, психологи находились в составе кафедры педагогики; 3) Второй период (1946–1970). Этот период имеет в литературе условное название филатовского, так как связан с именем заведовавшего кафедрой психологии В. С. Филатова. 4) Третий период (1970 – настоящее время) Этот наиболее длительный по временным рамкам период характеризуется развитием заложенных В. С. Филатовым идей и форм организации научных исследований, психологического образования и роста кадрового потенциала кафедры. В статье акцент сделан на событиях второго периода, когда проходило становление научной школы В. С. Филатова. Главная цель статьи – попытаться осмыслить, как в провинциальном педагогическом вузе сформировалась, сложилась психологическая школа, приобретающая широкую известность и авторитет в стране. Научная школа – не только наличие в одной организации крупных ученых, но и создание и следование определенным традициям. В статье показано, как в рамках ярославской школы психологии в педагогическом институте происходит формирование направлений внутри школы. Утверждается, что жизнеспособная научная школа проявляет себя не только в интеграции вокруг базового комплекса идей, но и в дифференциации – возникновении новых направлений внутри школы. В статье представлено появление таких направлений как психология мышления, психология труда, социальная психология, возрастная и педагогическая психология.

Ключевые слова: психология; Ярославль; Ярославский педагогический университет; В. С. Филатов; ярославская школа психологии; научная школа; кафедра психологии; направления исследований

Для цитирования: Мазиллов В. А. Век психологии в педагогическом университете // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 142–153. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_142. <https://elibrary.ru/DLBJJN>

Original article

The age of psychology at the pedagogical university

Vladimir A. Mazilov

Doctor of psychological sciences, professor, head of department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

v.mazilov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>

Abstract. The article is dedicated to the centenary of teaching psychology at Yaroslavl Pedagogical University. The first mention of teaching psychology in Yaroslavl dates back to the end of the th30-s of the XIX century, when the study of psychology began in two educational institutions of the city at once. The first psychologist can rightfully be considered I.A. Kedrov, who taught the original psychology course at the theological school, in Yaroslavl in 1844 the «Psychology Course» was published – the first psychology textbook in Russia was for students: all the earlier ones were guides for students, that is, for teachers. The next stage in the background of the development of psychology in Yaroslavl is the professional training of teachers for higher primary schools at Yaroslavl Teachers Institute (1908–1918). Despite the lack of psychology as an independent educational discipline in the plans of the institute, the documents available today make it possible to speak of the high importance of psychological knowledge in the training of teachers at the beginning of the XX century. The history of the department began in 1918. Three stages in the history of the department can be distinguished: 1) The first period (1918–1936): the beginning of department history is associated with the appearance of the first teacher-psychologists at the institute, the creation of the department of psychology and other specialized psychological departments; 2) Transitional period (1936–1945). This is not an independent period in the history of the department, we can talk about the time that is transitional to the present, when professional psychologists were working at the institute but there was not the department of psychology as an independent structural unit, psychologists were part of the department of pedagogy; 3) Second period (1946–1970). This period has the conditional name of Filatov in the literature, as it is associated with the name of the head of the department of psychology V. S. Filatov. 4) The third period (1970–present) This longest period in terms of time is characterized by the development of the ideas and forms of organization of scientific research, psychological education and the growth of the personnel potential of the department laid down by V. S. Filatov. The article focuses on the events of the second period, when the formation of the Filatov scientific school took place. The main goal of the article is to try to comprehend how a psychological school was formed in the provincial pedagogical university, which gained wide fame and authority in the country. A scientific school is not only the presence of large scientists in one organization, but also when there are certain traditions. The article shows how, within the framework of the Yaroslavl school of psychology, the formation of directions within the school takes place at the pedagogical institute. It is argued that a viable scientific school manifests itself not only in integration around the basic complex of ideas, but also in differentiation – the school initiated new directions. The article presents how such areas as psychology of thinking, psychology of work, social psychology, age and pedagogical psychology appeared.

Key words: psychology; Yaroslavl; Yaroslavl Pedagogical University; V. S. Filatov; Yaroslavl School of Psychology; a scientific school; Department of Psychology; lines of research

For citation: Mazilov V. A. The age of psychology at the pedagogical university. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 142-153. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_142. <https://elibrary.ru/DLBJJN>

Введение

В ноябре 2023 года в Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского состоится Всероссийская конференция «Век психологии в ЯГПУ им. К. Д. Ушинского», на которой планируется обсуждение основных этапов развития кафедры психологии, событий и ученых, оставивших след в истории кафедры. Обсуждение и дискуссии пройдут в формате трех круглых столов: кафедра психологии – 20–30 гг. XX в., кафедра психологии: «филатовский» этап – 40–60 гг. XX в., кафедра психологии – 70–90 гг. XX в. На предстоящей конференции более чем столетняя история преподавания психологии в ЯГПУ и история научно-психологических исследований, осуществленных профессорско-преподавательским составом университета, будет подвергнута всестороннему обсуждению и анализу. В настоящей статье акцентируем лишь отдельные эпизоды из

вековой истории, уделив особое внимание феномену возникновения научной школы, основателем которой выступил известный психолог, ученик выдающегося отечественного ученого С. Л. Рубинштейна, Василий Степанович Филатов (1900–1974).

Хорошо известно, что ярославская земля дала миру много выдающихся психологов. Среди них великий физиолог и психолог академик АН СССР А. А. Ухтомский, академики РАО Н. Ф. Талызина и В. Д. Шадриков, широко известные в нашей стране психологи В. Н. Дружинин и И. В. Страхов... Свою педагогическую деятельность начал в Ярославле великий русский психолог К. Д. Ушинский...

Вот уже более столетия психология как учебный предмет преподается в Ярославском педагогическом университете [Мазиллов, 2023; Мурашев, 1998]. Условная «круглая» дата заставляет задуматься о пути, пройденном представителями

разных поколений: профессорами, преподавателями психологии и исследователями психической жизни человека – преподавание и научная работа были неразрывны. Конечно, в рамках небольшой статьи невозможно проследить вековой путь «психологии в провинциальном педагогическом вузе», пусть даже «в масштабах кафедры» отдельного высшего учебного заведения. Эта «круглая» дата, хочется надеяться, позволит по-новому взглянуть на деятельность многих ученых–психологов, работавших в разные годы в Ярославском педагогическом институте, некоторые из которых явно недооценены. Тем самым создается возможность вернуть им долг памяти.

Когда-то М. Г. Ярошевский, один из крупнейших отечественных историков психологии и создатель научного направления «психология науки» в СССР, отмечал, что на развитие науки оказывают влияние три группы факторов: социальные, предметно-логические и личностно-психологические. История психологии в стенах Ярославского педагогического института является прекрасной иллюстрацией справедливости концепции классика: в психологических изысканиях и судьбах ярославских психологов на протяжении столетия отразились события, происходившие в стране. Был и энтузиазм в первые послереволюционные годы, когда пытались создать новую психологию, были и «чистки», когда на рубеже 1920–1930-х гг. освобождались от «классово чуждых» профессоров или в 1936 году «ликвидировали» педологию и психотехнику (заметим, что до лета 1936 года существовала кафедра «педологии и психологии»). Прослеживалась и логика психологического познания, когда научные теории, формулируемые ярославскими психологами, разрабатывались в соответствии с задачами, стоящими перед мировой психологией. Можно увидеть и роль личностно-психологических факторов, когда по замыслу В. С. Филатова и благодаря его стратегии в Ярославском педагогическом институте создавалась научная психологическая школа.

Повторим, в рамках статьи невозможно осветить вопрос столетней истории кафедры психологии в целом. Этой проблеме посвящены и другие публикации [Мазиллов, 2022].

Цель данной статьи много скромнее – попытаться осмыслить, как в провинциальном педагогическом вузе сформировалась, сложилась психологическая школа, приобретающая широкую известность и авторитет в стране. Ведь научная школа – не только наличие в одной организации крупных

ученых, но и создание и следование определенным традициям. В статье будет показано, как внутри единой научной школы зарождались новые направления исследований, развивающие и обогащающие формирующуюся научную школу.

Кроме того, настоящая статья позволяет поставить важную для истории отечественной психологии проблему, состоящую в том, что психологические кафедры в *педагогических институтах* в 1920-е гг. становятся на некоторый срок (до конца 1930-х гг.) *самыми многочисленными центрами психологических исследований* в СССР. Дело в том, что кафедры философии в *университетах*, которые осуществляли преподавание *психологии*, были закрыты в начале 1920-х гг., так как преподавание философских дисциплин было «насквозь пропитано ядом враждебной пролетариату идеологии» (если употребить лексику той эпохи).

Между тем преподавание психологии в педагогических институтах продолжалось. Было понятно, что психология должна стать марксистской, но на каких положениях марксизма-ленинизма она должна была базироваться, оставалось неясным. Нерешенность методологических вопросов заставила вузовских преподавателей обратиться к их обсуждению. Преподаватели психологии оказались *вынуждены* заниматься решением методологических вопросов самостоятельно. Этот тезис нуждается в пояснении. Расширение круга диспутантов было связано, как уже было сказано, с необходимостью *обеспечения учебного процесса*. Преподавание психологии в новых условиях, как выяснилось, оказалось делом далеко не простым. Подчеркнем, что не было никаких сомнений в том, что преподавать психологию в вузах, в частности педагогических, совершенно необходимо, однако, ни программ, ни новых учебников и учебных пособий не было, в связи с чем преподаватели периферических педагогических вузов вынуждены были в целях обеспечения педагогического процесса создавать свои *программы, учебники и учебные пособия по психологии*. Для этого требовалось более или менее четко определить свои позиции, то есть сделать тот или иной методологический выбор: что есть марксистская психология в понимании автора?

В связи с нерешенностью важнейших методологических вопросов психологии в столицах, по причине отсутствия согласованного централизованного решения (в виде директив, стандартов, учебных программ и т. д.) решение методологических вопросов фактически были передано «на места». Это объясняет, почему периферические

педагогические вузы оказались вынуждены самостоятельно решать эти сложнейшие вопросы, определяющие преподавание психологии. Напомним: любой курс психологии, в том числе и марксистской, предполагает в обязательном порядке обоснование предмета, метода и задач курса. Сложилась уникальная ситуация: преподаватели периферических педагогических вузов оказались вынужденными делать методологический выбор, ориентируясь на варианты решений, представленные в дискуссиях в центральной психологической печати. В одной из статей было проанализировано [Мазиллов, 2022], как в периферическом педагогическом вузе в Ставрополе В. С. Филатовым (будущим создателем ярославской школы) [Филатов, 1933] решались методологические вопросы. Однако аналогичные процессы происходили и в других вузах. Таким образом, поле исследований развития методологии психологии в отечественной науке в 1920-х – 1930-х гг. значительно расширяется, ибо совершенно ясно, что для рассмотрения важного историко-психологического вопроса в целом не представляется возможным ограничиться только столичными дискуссиями. Как показывает опыт [Мазиллов, 2022, 2023], в архивах могут быть обнаружены ценнейшие источники, обогащающие традиционные представления о развитии психологии, сформировавшиеся на основе рассмотрения только столичных дискуссий.

Начало

Всегда важно начало, поскольку позволяет понять, «откуда и что берется». Появление психологии в Ярославле произошло в конце тридцатых годов XIX столетия. Для темы нашей статьи важно подчеркнуть, что первыми психологами на ярославской земле были И. Кедров и А. Аристов. Поскольку уже приходилось об этом этапе писать, отошлем читателя к соответствующим публикациям [Мазиллов, 2020]. Выделим особо И. А. Кедрова. Известно, что выпускник Санкт-Петербургской духовной академии прибыл в Ярославль уже психологом. Им была опубликована в Петербурге книга «Опыт философии природы» [Кедров, 1838].

Обратим внимание, что научной психологии в то время еще не было – она будет провозглашена В. Вундтом только в первой половине 1870-х гг. [Современная..., 2011]. Кедров же публикует в Ярославле книгу «Курс психологии» [Кедров, 1844; Кедров, 2018]. Российской психологии фактически еще не существовало, были отдель-

ные труды *философов*, рассматривающих в своих работах вопросы души. Психология тогда была философской дисциплиной. Книга И. А. Кедрова поистине уникальна: это 1) курс именно *психологии*; 2) первое издание на русском языке, предназначенное для учащихся, то есть *учебник* в прямом смысле этого слова; 3) вопросы психологии рассматриваются в книге в аспекте *практичности* – что из психологического знания можно использовать в жизни [Мазиллов, 2020, Мазиллов, 2023].

Отметим, что И. А. Кедров опирается на достижения немецкой психологии, в частности, на работы Христиана Вольфа, впервые конституировавшего психологию как научную дисциплину в Новое время [Мазиллов, 2023]. Подчеркнем, что автор учебника, изданного в провинциальном русском городе, ориентируется на достижения мировой науки. Обратим внимание, что критика психологии способностей Хр. Вольфа, осуществленная И. Гербартом в начале XIX столетия, привела к тому, что большинство современных немецких авторов работы Вольфа считали тогда утратившими свое значение. Отдадим должное прозорливости И. А. Кедрова, не поддавшегося влиянию западной моды.

И еще один сюжет. Как хорошо известно, в 1846 году в Ярославль приезжает в качестве профессора К. Д. Ушинский, будущий великий психолог. В годы пребывания в Ярославле Ушинский еще не занимался психологией, но у него сформировалась методология, которую он впоследствии использовал при обосновании педагогической антропологии. Как будет показано ниже, идеи педагогической антропологии К. Д. Ушинского определяют первые шаги формирующейся научной психологической школы в Ярославле. Это произойдет уже в XX столетии [Мазиллов, 2023].

Психология в педагогическом институте

Первый период (1918–1936) Начало кафедральной истории связано с появлением в институте первых преподавателей–психологов, созданием кафедры психологии и других специализированных психологических кафедр. Подробнее этот период освещен в монографии [Мазиллов, 2023]. Можно квалифицировать начало этого этапа как энтузиазм в построении новой психологии. Подчеркнем лишь несколько моментов. 1) Новая психология разрабатывается ярославскими психологами, как это ни удивительно, в контексте *мировой психологической науки*. В августе 1920 года уходит из жизни Вильгельм

Вундт, который считается создателем научной психологии. В том же году ярославские психологи откликаются развернутой статьей «Памяти Вильгельма Вундта» (Н. А. Соколов), опубликованной в «Вестнике Ярославского института народного образования» [Соколов, 1920]. Текст статьи републикован в этом году. [Мазилев, 2023]. 2) В провинциальном Ярославле пишутся фундаментальные методологические труды. Ярославские психологи готовят к печати методологический труд (он не был опубликован при жизни автора), посвященный анализу методологического кризиса в психологии (И. П. Четвериков). Эта работа, абсолютно не утратившая научной ценности и актуальности, опубликована в книге [Мазилев, 2023]. Статья И. П. Четверикова представляет собой образец высочайшей методологической культуры, работа не утратила своего значения и сегодня. Обратим внимание на прекрасное знакомство автора с мировой литературой, которая обширно цитируется. Оно и не удивительно, так как автор может вполне обоснованно считаться учеником Вильгельма Вундта: И. П. Четвериков поехал в Германию на научную стажировку и с 1 сентября 1906 г. до 15 августа 1908 г. посетил лекции и семинары в Лейпцигском, Мюнхенском и Геттингенском университетах, стал членом Института экспериментальной психологии В. Вундта в Лейпциге. Психология в провинциальном российском городе может считаться «наследницей по прямой» традиций главного направления мировой научной психологии. Приведем другой пример, относящийся уже к первой половине 1930-х гг. И. Н. Дьяков пишет работу, представляющую собой развернутый анализ книги Курта Коффки «Основы психического развития», только что переведенной на русский язык [Коффка, 1934]. Текст И. Н. Дьякова представляет собой объемную рукопись (ранее не публиковалась), в которой анализируется и подвергается критике не только концепция всемирно известного немецкого автора, но автор рукописи полемизирует с Л. С. Выготским, написавшим предисловие к названной книге гештальтпсихолога Коффки [Выготский, 1934]. Статья И. Н. Дьякова впервые публикуется в 2023 году в Ярославле в материалах конференции «Век психологии в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского». 3) Свои научные поиски ярославские психологи тесно сопрягали с задачами практики (см. подробно в [Мазилев, Слепко, 2021; Мазилев, 2023]). Удивительное созвучие тому, что формулировал в «Курсе психологии» в 1844 году И. Кедров. Хотя, думается,

что труды земляка, преподавателя духовного училища без малого столетней давности вряд ли интересовали психологов 1920-х гг., строящих новую психологию... Трудно представить, чего бы достигла и во что вылилась бы психология конца 1920-х гг. в Ярославском пединституте, если бы не упомянутые выше «социальные факторы»... Среди психологов в институте большинство были бывшие выпускники духовных академий и «классово чуждые» профессора, поэтому на рубеже 1920-х – 1930-х гг. они были вынуждены покинуть кафедру и институт.

В течение первого периода произошли два ключевых события, уже кратко описанных выше, – чистка преподавательских кадров в 1929–1933 гг. и выход постановления ЦК ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Санкционированный в 1936 г. на государственном уровне запрет педологии является временем окончания первого периода истории кафедры. Основными направлениями исследований преподавателей кафедры в этот период можно назвать методологию психологии и общую психологию, возрастную и педагогическую психологию, психологию труда, психологию профессий и профессионального отбора, экспериментальную психологию и экспериментальную педагогику, педологию и педагогику, психиатрию и психопатологию и др.

Говорить о последовавших за этими событиями десяти годах (1936–1945) как самостоятельном периоде истории кафедры не представляется возможным. Скорее речь может идти о переходном к современности времени, когда несмотря на работу в институте профессиональных психологов (А. А. Березников, А. М. Голяховская, Т. Г. Егоров, А. Ф. Опочинский, И. М. Цветков), кафедра психологии как его самостоятельное структурное подразделение отсутствовала. Между тем примечательно, что исследовательская работа по психологии в институте продолжалась. Например, Т. Г. Егоров в 1942 г. в МГУ защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук (по психологии) на тему «Психология процесса формирования чтения»; в 1943 г. там же И. М. Цветков защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по психологии) на тему «Интерес и динамика его развития у учащегося». Подробнее про этот этап см. [Мазилев, 2023].

Создание школы

Остановимся несколько подробнее на «фила-товском» этапе (1946–1970). С 1946 года

В. С. Филатов работает в Ярославле, он назначен заместителем директора педагогического института и заведующим кафедрой психологии. К этому времени В. С. Филатов защитил кандидатскую диссертацию в Ленинграде в 1940 году (научным руководителем был С. Л. Рубинштейн), имел богатый опыт работы (в том числе и организационной) в различных вузах.

Отметим, что В. С. Филатов был человеком, искушенным в методологии. Еще в 1930-е гг. он активно обсуждал, на каких основаниях должна строиться марксистская психология [Филатов, 1933; Мазилев, 2022]. Важно подчеркнуть, что уже в работе 1933 года В. С. Филатов обращается к трудам К. Д. Ушинского, работы великого педагога используются и в его кандидатской диссертации 1940 года.

Имя К. Д. Ушинского было присвоено ЯГПИ 31.12.1945 г. постановлением СНК СССР № 3237 в связи с тем, что начало научной и педагогической деятельности великого русского педагога было связано с Ярославлем. Вместе с обширной программой всесоюзных мероприятий, приуроченных к 75-летию со дня смерти К. Д. Ушинского (издание собрания сочинений, открытие памятника в Ленинграде, переименование Красной улицы в Ярославле в улицу К. Д. Ушинского, учреждение многочисленных стипендий, премий, медалей и пр.), в ЯГПИ был подготовлен специальный выпуск Ученых записок, статьи в которых освещали жизнь и деятельность К. Д. Ушинского, его педагогические и психологические идеи и др. [Ученые записки, 1948].

Работая над статьей о воле в психологической системе К. Д. Ушинского, В. С. Филатов приходит к выводу, что педагогическая антропология может послужить надежной базой для развертывания психологических исследований в Ярославском педагогическом институте. Обратим внимание и на то, что в то время, когда в угоду духу времени психологи, превознося Ушинского-педагога, жестко критиковали Ушинского-психолога за идеализм, В. С. Филатов видит в работах классика исключительно перспективные моменты [Филатов, 1948].

С подходом Ушинского В. С. Филатов связывает особые надежды. Для педагогического института антропологический подход, развиваемый К. Д. Ушинским, может послужить основанием для развертывания научных исследований в области психологии. В. С. Филатов хорошо понимает, что для подготовки учителей требуется та-

кая психология, которую можно использовать на практике [Филатов, 1948].

Остановимся только на некоторых моментах. В. С. Филатов подчеркивает, что, согласно Ушинскому, воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии. В. С. Филатов начинает с методологического анализа концепции Константина Дмитриевича Ушинского: «Ключом к единственно правильной и объективной оценке методологической концепции Ушинского как психолога может служить характеристика того пути, по которому шел Ушинский в своих исследованиях» [Филатов, 1948, с. 75]. Филатов приходит к выводу, согласно которому «для психологической системы Ушинского характерно стремление познать и объяснить факты в соответствии с педагогической наукой и практикой воспитания и обучения» [Филатов, 1948, с. 75]. Обсуждая очень актуальную для конца сороковых годов XX столетия тему о материализме и идеализме в учении Ушинского, В. С. Филатов делает мудрое заключение: необходимо разрабатывать прогрессивные стороны его учения. Ярославский ученый отмечает: «По существу, как нам кажется, было бы более правильным и плодотворным заниматься не рассуждениями о причислении Ушинского к тому или иному философскому лагерю, а объективно, в соответствии с задачами современной науки, вскрывать и разрабатывать прогрессивные стороны его психологической системы, одновременно также вскрывая и ее недостатки. Дело заключается, в конечном счете, не в классификации учения Ушинского, а в умелом, то есть критическом использовании его богатейшего педагогического наследства. Одно должно быть ясно при этом: Ушинский был великим искателем как в области философии, так и в области теории воспитания. Он ошибался, но искал, оступался, но шел вперед, заблуждался, но неуклонно стремился к истине», – для своего времени он был великим просветителем и прогрессивным деятелем» [Филатов, 1948, с. 77]. В. С. Филатов подробно обсуждает новаторство Ушинского в трактовке души: не сознание составляет, по Ушинскому, сущность души, а «врожденное стремление к деятельности, к жизни, для которого и самое сознание служит только одним из средств» [Филатов, 1948, с. 75]. Скажем только, что обычно многие исследователи – ушинковеды этот момент упускают.

Оценивая подход Ушинского, В. С. Филатов отмечает: «Величие Ушинского как педагога и психолога, смелого новатора в области науки, заключается в том, что он в своей педагогической системе блестяще осуществил принцип гармонического сочетания психологической теории с педагогической практикой» [Филатов, 1948, с. 100].

Филатов заключает: «Ушинского можно смело назвать основоположником русской научной (и особенно педагогической) психологии, стоящей на уровне русской передовой мысли того времени и на более высоком уровне, чем современная западноевропейская психология. «Говорить, что автор «Человека, как предмета воспитания» стоит на высоте западноевропейской науки, – писал известный педагог и психолог Блонский, – значит говорить об Ушинском слишком сдержанно, он стоял на самых крайних высотах ее, лицом обращенный на правильный путь грядущей педагогики» [Филатов, 1948, с. 101].

Подчеркнем, что идея Ушинского – «принцип гармонического сочетания психологической теории с педагогической практикой» – была положена в фундамент методологии ярославской школы.

Обратим внимание и на то, что, выбрав в качестве методологического ориентира для работы формирующейся школы «принцип гармонического сочетания психологической теории с педагогической практикой», исследования исходили также из принципов советской психологии, сформулированных учителем В. С. Филатова С. Л. Рубинштейном [Рубинштейн, 1973, 1935, 1940]. Это обеспечило «вписываемость» работ школы в панораму советской психологии, поскольку идеологический контроль за психологией сохранялся. Заметим, что именно благодаря формулировке С. Л. Рубинштейном фундаментальных методологических принципов удалось отстоять существование психологии в СССР, поскольку было убедительно показано, что советская психология является наукой, основанной на идеях *марксизма*.

В первой половине 1950-х гг. было важно определить отношение психологических исследований к физиологии ВНД. Эта «политическая» задача также успешно была решена лидером, так как психология характера позволяла определить это отношение [Филатов, 1952]. В. С. Филатов, отталкиваясь от работ Ушинского, показавших значимость понятия «воля», фактически сблизил работы ярославских психологов с *субъектным подходом*, который в это время разрабатывался

С. Л. Рубинштейном.

Размышления К. Д. Ушинского о роли труда, сформулированные в педагогической антропологии, подготовили коллектив кафедры к изучению труда, трудовой деятельности, что было позднее обосновано В. С. Филатовым в ряде работ [Филатов, 1960, 1962, 1962a]. В конце 1950-х гг. в СССР начинает возрождаться психология труда, и уже в 1961 году на базе Ярославского педагогического института проходит конференция, посвященная исследованиям в области психологии труда и трудового воспитания (см. подробнее [Филатов, 1962; Мазиллов, 2021]).

По возвращении В. С. Филатова из командировки в Китай, с 1956 года начинается целенаправленная работа ученого по созданию психологической школы в Ярославле. Ярославская школа именно создавалась ее руководителем, это не был стихийный процесс. Г. А. Мурашев отмечает: «Василий Степанович был талантливым организатором. Как уже отмечалось, с его именем связано создание стабильной современной кафедры психологии пединститута. До него непродолжительные периоды самостоятельного ее существования были связаны с приезжими психологами, работавшими по совместительству. И хотя среди них были серьезные ученые, в истории ярославской психологии их след несравним с филатовским в силу загруженности этих преподавателей по основному месту работы и эпизодичности пребывания в Ярославле» [Мурашев, 1998, с. 34].

Обратим внимание на то, что перед глазами Филатова был позитивный пример создания научной школы в 1930-е годы в Ленинградском педагогическом институте С. Л. Рубинштейном, его учителем. Различие лишь в том, что Рубинштейн создавал школу академической психологии, основывающуюся на идеях Маркса и сформулированном ученым на этой основе принципе единства сознания и деятельности (формирование ленинградской школы проходило в педагогическом институте в Ленинграде), а Филатова интересовала психология, которую можно использовать в педагогической практике, поэтому фундаментом выбирается упомянутый выше принцип Ушинского «гармонического сочетания психологической теории с педагогической практикой» (в конце 1940-х – начале 1950-х гг.), который органично дополнялся принципами советской психологии, а затем все более опирается на исследования в области психологии труда и трудового воспитания (начало 1960-х гг.).

Коротко укажем основные направления работы В. С. Филатова по созданию научной школы (подробнее см. в [Мазиллов, 2015]). Речь идет об открытии отделения логики и психологии (1947), аспирантуры по психологии (1949), создании лаборатории психологии труда, трудового обучения и воспитания (1964), активной издательской деятельности (издание сборников научных трудов), об активных контактах с другими вузами и участии в научных конференциях, получении Ученым советом института права проведения защит кандидатских диссертаций по психологии (1966), проведении кафедрой межвузовских конференций и др.

Расширяется состав кафедры. Первой из послевоенного поколения психологов на кафедре появилась в 1958 году М. М. Рыбакова. За ней пришли: в 1963 г. – В. В. Карпов, в 1964 – Г. А. Мурашев, в 1965 – А. В. Филиппов, в 1966 – Н. П. Ерастов, в 1967 – В. В. Новиков, в 1968 – В. Д. Шадриков, в 1969 – Ю. К. Корнилов [Мурашев, 1998, с. 35–36].

Г. А. Мурашев отмечает: «С их приходом произошел не только количественный рост психологов, но и существенные качественные сдвиги в уровне квалификации. Это связано, в первую очередь, с оформлением собственного научного направления, на долгие годы определившего область научных исследований в психологии. 60-е годы вообще отмечены быстрым развитием целого ряда направлений в возрастной и педагогической психологии, постепенно начинающих занимать все более важное место в учебных планах пединститутов. Восстанавливается в правах социальная психология, но бесспорным лидером тех лет становятся инженерная психология и психология труда. Поэтому проблемы психологии труда, трудового обучения и воспитания, ставшие во главу угла кафедральных исследований, были весьма актуальны и современны» [Мурашев, 1998, с. 35–36].

В 1964 г. в Ярославле для Министерства просвещения РСФСР создается головная лаборатория психологии труда, трудового обучения и воспитания. «Первым заведующим лабораторией стал А. В. Филиппов. Открытие же ее было подготовлено исследованиями В. В. Карпова по сигнальному программированию. Избранное им направление работы в области психологии труда и инженерной психологии, создание необходимой экспериментальной базы, поначалу очень скромной, послужило основой для исследований, проведенных позднее на кафедре ее многочис-

ленными сотрудниками и аспирантами» [Мурашев, 1998, с. 36].

Можно констатировать, что в 1960-е в Ярославском педагогическом институте сложилась полноценная научная школа [Мазиллов, 2015; Мазиллов, 2023].

Основаниями для подобного заключения можно считать следующее:

- наличие лидера-организатора, имеющего в психологическом сообществе авторитет,
- соответствие базовых идей научной школы методологии, признаваемой в сообществе,
- соответствие базовых идей актуальным задачам, которые значимы в государстве и обществе в данный период,
- общая для школы исследовательская проблематика,
- пространственно-временное единство,
- принципы, характеризующие исследовательский подход в данной школе,
- наличие разных поколений ученых в школе,
- организационные условия – наличие кафедры или лаборатории, института,
- открытие аспирантуры и решение проблемы воспроизводства научных и преподавательских кадров,
- регулярное проведение научных конференций,
- издательская деятельность, отражающая продукцию школы,
- признание достижений школы коллегами и научным сообществом.

Эффективности создания группы (ядра школы) способствуют условия, которые можно зафиксировать в исследуемом случае:

- наличие у лидера-организатора харизмы,
- наличие авторитета,
- наличие опыта,
- наличие интеллектуальных возможностей,
- наличие возможностей предложить базовую платформу для проведения первых исследований,
- наличие организационных возможностей,
- наличие навыков руководства,
- наличие программы развития школы,
- наличие учеников, сподвижников, представителей разных поколений (представители старшего поколения как носители ценностей).

В некотором пояснении нуждается тезис о базовой платформе. Первоначально базовую платформу, как было показано выше, составлял антропологический подход, основы которого были заложены еще К. Д. Ушинским. Применительно к деятельности учителя и задачам его подготовки

подход был переосмыслен и конкретизирован лидером школы В. С. Филатовым. В том же сборнике 1948 года имеется статья старейшего доцента кафедры И. М. Цветкова (работал на кафедре с 1935 года), посвященная воспитанию трудолюбия у детей (по Ушинскому) [Цветков, 1948]. Фактически все преподаватели кафедры имели публикации по психологическим взглядам Ушинского на изучаемый тем или иным сотрудником предмет (В. С. Филатов, И. М. Цветков, В. В. Карпов, Н. П. Воронин, Ю. П. Вавилов, Н. П. Ерастов, Г. А. Мурашев, А. Г. Поддубный и др.). Поэтому первоначальной платформой была практико-ориентированная методология и психология Ушинского. Было показано, что К. Д. Ушинского можно считать создателем практико-ориентированной психологии [Мазилев, 2015].

В создании школы велика консолидирующая роль базовой платформы. При создании школы возможны два варианта: либо берется *общая платформа* (как мы видели с антропологическим подходом Ушинского), либо лидер школы проводит объединение на основе распространения влияния *своей собственной теории* на всю школу. Второй вариант чреват многими последствиями: прекрасной иллюстрацией является психоанализ, когда любое отклонение от базового учения последователями расценивалось лидером как «посягательство на основы» и жестко пресекалось. О долговечности школы в данном случае говорить не приходится. Требуется большая мудрость лидера, чтобы не пойти по наиболее простому варианту, и таковая несомненно была у В. С. Филатова, что, на наш взгляд, и обеспечило жизнеспособность школы. Хотелось бы это подчеркнуть: не чрезмерная научная скромность, а именно мудрость и желание создать дееспособную школу. Еще раз процитируем статью Г. А. Мурашева: «Чем дальше уходит время, тем больше осознаешь роль Василия Степановича Филатова в становлении местных психологических кадров. Строго говоря, он не был уж очень крупным ученым, хотя и многое сделал для становления, например, социальной психологии. Его талант в другом – в умении найти, отобрать и сплотить людей, заставить их плодотворно трудиться, создать для этого необходимые условия» [Мурашев, 1998, с. 35].

Это действительно стало «визитной карточкой» ярославской школы – сочетание научности и практической ориентированности. В конце 1950-х гг. В. С. Филатов очень скоро оценил перспективы возрождающейся в стране после раз-

грома в тридцатые годы психологии труда и «пробил» организацию лаборатории по этой проблематике, обновленной базовой платформой стала психология труда и трудового воспитания.

К сказанному стоит добавить, что В. С. Филатов как мудрый руководитель понимал, что развитие школы, если она претендует на долгую жизнь, предполагает экспансию: нельзя замыкаться в узкой тематике согласно созданной традиции, необходимо ее расширение, распространение на новые проблемные поля. Разумеется, одновременно должно происходить и углубление разработки традиционных для кафедры направлений.

Проследив изменение тематики исследований, можно представить, как расширялась сфера исследований в 1950-е – 1960-е гг. Видно, что методично расширялось проблемное поле исследований, распространяясь на новые области. В состав кафедры в 1958 году вошла М. М. Рыбакова, прошедшая аспирантуру в Московском педагогическом институте (руководителем ее диссертации был знаменитый психолог К. Н. Корнилов). Темой работы было изучение развития воображения у детей и таким образом тематика исследований стала расширяться за счет детской и возрастной психологии, которых ранее на кафедре не было. Сам В. С. Филатов подключился к этой новой традиции, написав работу «Ребенок открывает мир» [Филатов, 1966]. В. С. Филатов интересовался вопросами социальной психологии, которая только начинала возрождаться в СССР. Один из первых аспирантов кафедры – В. В. Новиков начал работу по проблеме социальной психологии крестьянства, в связи с чем социальная психология стала новым направлением в ярославской психологии. В 1966 году на кафедру вернулся Н. П. Ерастов, выпускник отделения психологии и логики пединститута, который учился в аспирантуре при кафедре психологии. Кандидатская диссертация Н. П. Ерастова (1955) была посвящена психологическим основам выражения мыслей своими словами. Вернувшись на кафедру, Н. П. Ерастов работал над докторской диссертацией по лингвистическому мышлению, курировал работы аспирантов по мышлению, пониманию и решению задач, что в конечном итоге привело к появлению направления исследования понимания и мышления, а впоследствии практического мышления (Ю. К. Корнилов). Продолжались исследования по различным аспектам психоло-

гии труда и трудового воспитания (В. С. Филатов, В. В. Карпов, А. В. Филиппов, В. Д. Шадриков и др.)...

Во втором периоде многие потенциально негативные явления и события нивелировались статусом и активной позицией лидера кафедры и ярославской школы психологии В. С. Филатова. Его управленческие и организационные решения, научные интересы и контакты в правительственных, образовательных, научных кругах обеспечили стабильное развитие кафедры и закрепление основных направлений научно-исследовательской работы. В качестве последних следует назвать разработку вопросов психологии труда, трудового обучения и воспитания, психологии производственного обучения, психологии личности и психологии развития, инженерной и педагогической психологии и др. Окончание второго периода истории кафедры связано, в отличие от первого, с позитивным шагом в развитии отечественной психологии и ярославской психологической школы.

Заключение

Третий период (1970 – настоящее время): этот наиболее длительный по временным рамкам период характеризуется развитием заложенных В. С. Филатовым идей и форм организации научных исследований, психологического образования и роста кадрового потенциала кафедры. В 1970 г. был создан Ярославский государственный университет, для открытия факультета психологии которого были направлены ведущие психологи педагогического института – В. С. Филатов, В. В. Новиков, В. Д. Шадриков, М. М. Князев, Ю. К. Корнилов. Таким образом, произошло существенное расширение научной школы, поскольку теперь в Ярославле стало уже два научных центра в единой научной школе.

Существенную роль в сохранении высокого уровня научных исследований и качества психологического образования в ЯГПУ сыграло, с одной стороны, продолжение филатовских традиций оставшимися на кафедре преподавателями и сотрудниками, с другой, постепенное пополнение кадрового состава молодыми выпускниками факультета психологии ЯрГУ. Как и ранее ключевое значение для развития кафедры сыграли ее лидеры, сохранявшие филатовские традиции управления и организации кафедральной жизни – Н. П. Ерастов, В. В. Карпов, Н. П. Воронин, В. Д. Шадриков, Н. П. Ансимова, Ю. П. Поваренков. Наличие уважаемых и признанных в науч-

ном и образовательном сообществе лидеров позволило кафедре не только успешно пройти сквозь беспокойные 1980-е – 1990-е гг., но и подняться на более высокий уровень организации психологического образования и научных исследований. На всем протяжении третьего периода основными направлениями научных исследований являются проблемы теории, истории и методологии психологии, педагогической психологии и психологии труда, психологии профессионального и карьерного развития, психологии обучения, развития и воспитания личности. Помимо этого, кафедра расширила спектр традиционных направлений разработкой проблематики психологического консультирования и медиации, психологии семьи и детско-родительских отношений, психологии спорта и конфликтологии. Впрочем, анализ этого этапа выходит за пределы темы настоящей статьи.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Проблема развития в структурной психологии // Коффка К. Основы психического развития / пер Р. Левин, Б. Левин. Москва; Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство, 1934, С. IX–LXI.
2. Кедров И. А. Курс психологии. Сочинение Ивана Кедрова. Ярославль: Типография Губернского Правления, 1844. 326 с.
3. Кедров И. А. Курс психологии / вступ. ст. А. Шевцова, В. Мазилова. Иваново: Роща, 2018. 380 с.
4. Кедров И. А. Опыт философии природы. Санкт-Петербург: Типография департамента внешней торговли, 1838. 176 с.
5. Коффка К. Основы психического развития / пер. Р. Левин, Б. Левин. Москва; Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 260 с.
6. Мазиллов В. А. Психология на ярославской земле: первые шаги и становление // Факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. К 50-летию юбилею факультета психологии / отв. редактор А. А. Карпов. Ярославль: Филлигрань, 2020. С. 52–86.
7. Мазиллов В. А. Век психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского: монография / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 242 с.
8. Мазиллов В. А. Филатов Василий Степанович: Методолог, психолог, организатор науки: монография / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. 223 с.
9. Мазиллов В. А. В. С. Филатов и создание Ярославской психологической школы // История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций: материалы всероссийской конференции по истории психологии «VI Московские встречи» / отв. ред.

А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. Москва : ИП РАН, 2016. С. 461–469.

10. Мазиллов В. А. Формирование психологической школы в Ярославле: психология труда и трудового воспитания / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии / отв. ред. А. А. Грачев, А. Л. Журавлев, А. Н. Занковский. Москва : ИП РАН, 2021. С. 1114–1129.

11. Мазиллов В. А. Профессор В. С. Филатов как основатель ярославской психологической школы // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 5. С. 159–171.

12. Мазиллов В. А. Методологические поиски в отечественной психологии в начале 1930-х гг.: взгляды на марксистскую психологию В. С. Филатова // Ярославский психологический вестник. 2022. № 1 (52). С. 129–138.

13. Мазиллов В. А. Христиан Вольф и генезис научной психологии // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2023. № 1 (45). С. 121–132.

14. Мурашев Г. А. Из истории Ярославской психологии // Психологический пульс Ярославля / под ред. В. В. Новикова. Москва; Ярославль : МАПН, 1998. С. 21–47.

15. Рубинштейн С. Л. Основы психологии. Москва : Гос. уч.-пед. изд.-во, 1935. 496 с.

16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва : Гос. уч.-пед. изд.-во мин. просв. РСФСР, 1946. 704 с.

17. Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973, с. 19–46.

18. Ученые записки. Выпуск XIII (XXIII). Педагогика и психология / под ред. В.Я. Струминского. Ярославский государственный педагогический институт имени К. Д. Ушинского. Ярославль : ЯГПИ, 1948. 196 с.

19. Современная экспериментальная психология. В 2 т. Т. 1 / под ред. В. А. Барабанщикова. Москва : Институт психологии РАН, 2011. 555 с.

20. Соколов Н. А. Памяти Вильгельма Вундта // Ярославский Институт Народного Образования. 1920. № 1. С. 28–30.

21. Филатов В. С. Ребенок открывает мир. Из дневника психологических наблюдений. Ярославль : Верхне-Волжское книжное издательство, 1966. 184 с.

22. Филатов В. С. О влиянии труда на формирование характера человека. Москва : Профтехиздат, 1960. 46 с.

23. Филатов В. С. Учение Ушинского о воле и ее воспитании // Ученые записки. Вып. XIII (XXIII). Педагогика и психология. Ярославль : ЯГПИ, 1948. С. 75–105.

24. Филатов В. С. Психология характера в свете павловского учения о физиологии высшей нервной деятельности // Учение И. П. Павлова и философские вопросы психологии. Москва : Изд.-во АН СССР, 1952. С. 407–430.

25. Филатов В. С. Учение о характере и его формировании в условиях социалистического общества // Вестник АН СССР. 1952а. № 8. С. 130–131.

26. Филатов В. С. Формирование личности в труде. Ярославль : ЯГПИ, 1962а. 78 с.

27. Филатов В. С. Человек и труд // Материалы совещания по психологии труда, трудового обучения и воспитания [21–22 декабря 1961 г.] / отв. ред. В. С. Филатов. Ярославль : ЯГПИ, 1962. С. 5–19.

28. Филатов В. С. Психология (конспект лекций) / В. С. Филатов, Н. М. Александров. Ставрополь на Кубани. 1933а. 106 с.

29. Цветков И. М. Воспитание трудолюбия у детей (по Ушинскому) // Ученые записки. Педагогика и психология. Ярославль : ЯГПИ, 1948. Вып. 13 (23). с. 105–129.

Reference list

1. Vygotskij L.S. Problema razvitija v strukturnoj psihologii = The problem of development in structural psychology // Koffka K. Osnovy psihicheskogo razvitija / per R. Levin, B. Levin. Moskva; Leningrad : Gosudarstvennoe social'no-jekonomicheskoe izdatel'stvo, 1934, С. IX–LXI.

2. Kedrov I. A. Kurs psihologii. Sochinenie Ivana Kedrova = Psychology course. Composition by Ivan Kedrov. Jaroslavl' : Tipografija Gubernskogo Pravlenija, 1844. 326 s.

3. Kedrov I. A. Kurs psihologii = Psychology course / vstup. st. A. Shevcova, V. Mazilova. Ivanovo : Roshha, 2018. 380 s.

4. Kedrov I. A. Opyt filosofii prirody = Experience of the philosophy of nature. Sankt-Peterburg : Tipografija departamenta vneshnej trgovli, 1838. 176 s.

5. Koffka K. Osnovy psihicheskogo razvitija = Fundamentals of mental development / per. R. Levin, B. Levin. Moskva ; Leningrad : Gosudarstvennoe social'no-jekonomicheskoe izdatel'stvo, 1934. 260 s.

6. Mazilov V. A. Psihologija na jaroslavskoj zemle: pervye shagi i stanovlenie = Psychology on Yaroslavl land: first steps and formation // Fakul'tet psihologii Jaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. K 50-letnemu jubileju fakul'teta psihologii / отв. redaktor A. A. Karpov. Jaroslavl' : Filigran', 2020. S. 52–86.

7. Mazilov V. A. Vek psihologii JaGPU im. K.D. Ushinskogo = Century of YSPU named after K.D. Ushinsky Psychology: monografija / V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2023. 242 s.

8. Mazilov V. A. Filatov Vasilij Stepanovich: Metodolog, psiholog, organizator nauki = Filatov Vasily Stepanovich: Methodologist, psychologist, organizer of science : monografija / V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2022. 223 s.

9. Mazilov V. A. V. S. Filatov i sozdanie Jaroslavskoj psihologicheskoy shkoly = V. S. Filatov and the creation of the Yaroslavl psychological school // Istorija otechestvennoj i mirovoj psihologicheskoy mysli: sud'by uchenyh, dinamika idej, soderzhanie koncepcij : materialy vserejskij konferencii po istorii psihologii «VI Moskovskie vstrechi» / отв. red. A. L. Zhuravlev,

V. A. Kol'cova, Ju. N. Olejnik. Moskva : IP RAN, 2016. S. 461–469.

10. Mazilov V. A. Formirovanie psihologicheskoy shkoly v Jaroslavl'e: psihologija truda i trudovogo vospitanija = Formation of a psychological school in Yaroslavl: psychology of labor and labor education / V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko // *Sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitiya psihologii truda i organizacionnoj psihologii* / otv. red. A. A. Grachev, A. L. Zhuravlev, A. N. Zankovskij. Moskva : IP RAN, 2021. S. 1114–1129.

11. Mazilov V. A. Professor V. S. Filatov kak osnovatel' jaroslavskoj psihologicheskoy shkoly = Professor V. S. Filatov as the founder of the Yaroslavl psychological school // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2015. № 5. S. 159–171.

12. Mazilov V. A. Metodologicheskie poiski v otechestvennoj psihologii v nachale 1930-h gg.: vzgljady na marksistskiju psihologiju V. S. Filatova = Methodological searches in domestic psychology in the early 1930s: views on Marxist psychology by V. S. Filatov // *Jaroslavskij psihologicheskij vestnik*. 2022. № 1 (52). S. 129–138.

13. Mazilov V. A. Hristian Vol'f i genezis nauchnoj psihologii = Christian Wolf and the genesis of scientific psychology // *Chelovecheskij faktor: Social'nyj psiholog*. 2023. № 1 (45). S. 121–132.

14. Murashev G. A. Iz istorii Jaroslavskoj psihologii = From the history of Yaroslavl psychology // *Psihologicheskij pul's Jaroslavlja* / pod red. V. V. Novikova. Moskva; Jaroslavl' : MAPN, 1998. S. 21–47.

15. Rubinshtejn S.L. Osnovy psihologii = Fundamentals of psychology Moskva : Gos. uch.-ped. izd.-vo, 1935. 496 s.

16. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii = Fundamentals of general psychology Moskva : Gos. uch.-ped. izd.-vo min. prosv. RSFSR, 1946. 704 s.

17. Rubinshtejn S. L. Problemy psihologii v trudah Karla Marksa = Problems of psychology in the works of Karl Marx // *Problemy obshhej psihologii*. Moskva : Pedagogika, 1973, s. 19–46.

18. Uchenye zapiski. Vypusk XIII (XXIII). Pedagogika i psihologija = Academic notes. Issue XIII (XXIII). Pedagogy and psychology / pod red. V. Ja. Struminskogo. Jaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut imeni K. D. Ushinskogo. Jaroslavl' : JaGPI, 1948. 196 s.

19. Sovremennaja jeksperimental'naja psihologija. V 2 t. T. 1 = Modern experimental psychology. In 2 v. V. 1 / pod red. V. A. Barabanshnikova. Moskva : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2011. 555 s.

20. Sokolov N. A. Pamjati Vil'gel'ma Vundta = In memory of Wilhelm Wundt // *Jaroslavskij Institut Narodnogo Obrazovanija*. 1920. № 1. S. 28–30.

21. Filatov V. S. Rebenok otkryvaet mir. Iz dnevnika psihologicheskikh nabljudenij = The child opens up the world. From the diary of psychological observations. Jaroslavl' : Verhne-Volzhscoe knizhnoe izdatel'stvo, 1966. 184 s.

22. Filatov V. S. O vlijanii truda na formirovanie haraktera cheloveka = On influence of labor on the formation of the character of a person Moskva : Proftehizdat, 1960. 46 s.

23. Filatov V. S. Uchenie Ushinskogo o vole i ee vospitanii = Ushinsky's teachings on will and its upbringing // *Uchenye zapiski*. Vyp. XIII (XXIII). Pedagogika i psihologija. Jaroslavl' : JaGPI, 1948. S. 75–105.

24. Filatov V. S. Psihologija haraktera v svete pavlovskogo uchenija o fiziologii vysshej nervnoj dejatel'nosti = Psychology of character in the light of Pavlov doctrine on the physiology of higher nervous activity // *Uchenie I. P. Pavlova i filosofskie voprosy psihologii*. Moskva : Izd-vo AN SSSR, 1952. S. 407–430.

25. Filatov V. S. Uchenie o haraktere i ego formirovanii v uslovijah socialisticheskogo obshhestva = The doctrine of the character and its formation in conditions of socialist society // *Vestnik AN SSSR*. 1952a. № 8. S. 130–131.

26. Filatov V. S. Formirovanie lichnosti v trude = Personality formation in labor. Jaroslavl' : JaGPI, 1962a. 78 s.

27. Filatov V. S. Chelovek i trud = Man and Labour // *Materialy soveshhanija po psihologii truda, trudovogo obuchenija i vospitanija 21– 22 dekabnja 1961 g.* / otv. red. V. S. Filatov. Jaroslavl' : JaGPI, 1962. S. 5–19.

28. Filatov V. S. Psihologija (konspekt lekcij) = Psychology (lecture summary) / V. S. Filatov, N. M. Aleksandrov. Stavropol' na Kubani/ 1933a. 106 s.

29. Cvetkov I. M. Vospitanie trudoljubija u detej (po Ushinskomu) = Education of hard work in children (according to Ushinsky) // *Uchenye zapiski*. Pedagogika i psihologija. Jaroslavl' : JaGPI, 1948. Vyp. 13(23). s. 105–129.

Статья поступила в редакцию 29.08.2023; одобрена после рецензирования 19.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 29.08.2023; approved after reviewing 19.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Научная статья
УДК 159.9.072
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_154
EDN: BPRQLM

Опросник «Творческая мотивация»: теоретические основы и психометрические характеристики

Галина Валентиновна Ожиганова

Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН. 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13
symposium2016@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6339-8640>

Аннотация. В статье описываются результаты разработки опросника «Творческая мотивация», направленного на изучение высших творческих способностей, относимых к категории духовных. Теоретическую основу новой методики составляет концепция духовных способностей, предложенная автором, в которой «творчество» (в виде высших творческих способностей) выступает составляющей ментального компонента духовных способностей, включающих три компонента: моральный, ментальный, трансцендентный. Опросник «Творческая мотивация» отражает специфику высших творческих способностей, представленную в трех шкалах: 1. «Мотивация творческого самовыражения»; 2. «Бескорыстная мотивация творчества»; 3. «Духовно-нравственная направленность и свобода творчества». Приводятся результаты проверки факторной структуры методики и надежности-согласованности на выборке 300 человек (167 женского пола и 133 – мужского); возраст 17–61 год ($M=25,45$; $SD=10,187$). Посредством КФА установлена трехфакторная структура опросника ($CFI=0,937$; $RMSEA=0,055$); выявлена достаточная надежность (α Кронбаха по общему показателю – 0,831; по шкале 1. «Мотивация творческого самовыражения» – 0,812; по шкале 2. «Бескорыстная мотивация» – 0,762; по шкале 3. «Духовно-нравственная направленность и свобода творчества» – 0,719). Конвергентная валидность проверялась на двух выборках: выборка 1 – 635 респондентов (500 человек женского пола; 135 – мужского); возраст 18–62 года ($M=28,97$; $SD=11,62$). Выборка 2 – 506 респондентов (451 женского пола и 55 – мужского); возраст 17–64 года ($M=31,73$; $SD=11,79$). Выявлены значимые положительные корреляции показателей опросника «Творческая мотивация»: суммарного балла, а также всех трех шкал: 1. «Мотивация творческого самовыражения»; 2. «Бескорыстная мотивация творчества»; 3. «Духовно-нравственная направленность и свобода творчества» с альтруизмом и со всеми показателями методики СЖО: суммарным баллом и всеми шкалами. Установлены значимые положительные корреляции показателей опросника «Творческая мотивация»: суммарного балла и двух шкал: «Мотивация творческого самовыражения» и «Духовно-нравственная направленность и свобода творчества» с металичностью самоинтерпретацией (трансценденцией). Полученные результаты свидетельствуют о хорошей конвергентной валидности опросника «Творческая мотивация», его надежности, и возможности использования этого психодиагностического инструмента для выявления меры выраженности высших творческих способностей, относимых к категории духовных.

Ключевые слова: высшие творческие способности; опросник; самовыражение; самоинтерпретация; ментальный компонент; мотивация творческого самовыражения; духовно-нравственная направленность творчества; духовные способности

Для цитирования: Ожиганова Г. В. Опросник «Творческая мотивация»: теоретические основы и психометрические характеристики // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 154-163 http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_154. <https://elibrary.ru/BPRQLM>

Original article

Questionnaire «Motivation for creativity»: theoretical foundation and psychometric characteristics

Galina Valentinovna Ozhiganova

Candidate of psychological sciences, leading researcher, Institute of psychology, Russian academy of sciences. 129366, Moscow, Yaroslavskaaya st., 13
symposium2016@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6339-8640>

Abstract. The article describes the results of the development of the questionnaire «Motivation for creativity», aimed at studying higher creative abilities classified as spiritual. The theoretical basis of the new methodology is the concept of spiritual capacities proposed by the author, where «creativity» (in the form of higher creative abilities) acts as part of the mental component of spiritual capacities, which include three components: moral, mental, transcendental. The questionnaire «Motivation for creativity» reflects the specifics of higher creative abilities, presented in three scales: 1. «Motivation of creative self-expression»; 2. «Selfless motivation of creativity»; 3. «Spiritual and moral orientation and freedom of creativity». The results of checking the factor structure of the questionnaire and reliability-consistency in a sample of 300 people (167 female and 133 male); age 17–61 years ($M=25.45$; $SD=10.187$) are presented. By means of the CFA, a three-factor structure of the questionnaire was established ($CFI = 0.937$; $RMSEA = 0.055$); sufficient reliability was revealed (Cronbach's alpha for the general indicator – 0.831; for a scale 1. «Motivation of creative self-expression» – 0.812; for a scale 2. «Selfless motivation» – 0.762; for a scale 3. «Spiritual and moral orientation and freedom of creativity» – 0.719). Convergent validity was tested on two samples: a sample 1 – 635 respondents (500 female; 135 male); age 18–62 years ($M=28.97$; $SD=11.62$). A sample 2 – 506 respondents (451 female and 55 male); age 17–64 years ($M=31.73$; $SD=11.79$). Significant positive correlations of the indicators of the questionnaire «Motivation for creativity»: the total score, as well as all three scales: 1. «Motivation of creative self-expression»; 2. «Selfless motivation of creativity»; 3. «Spiritual and moral orientation and freedom of creativity» were revealed with altruism and with all the indicators of the test of meaningful life orientations: the total score and all scales. Significant positive correlations of the indicators of the questionnaire «Motivation for creativity»: the total score and two scales: «Motivation of creative self-expression» and «Spiritual and moral orientation and freedom of creativity» were established with meta-personal self-interpretation (transcendence). The results obtained indicate a good convergent validity of the questionnaire «Motivation for creativity», its reliability, and make possible to use this psychodiagnostic tool to identify the higher creative abilities classified as spiritual.

Key words: higher creative abilities; motivation of creative self-expression; spiritual and moral orientation of creativity; spiritual capacities

For citation: Ozhiganova G. V. Questionnaire «Motivation for creativity»: theoretical foundation and psychometric characteristics. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 154–163. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_154. <https://elibrary.ru/BPRQLM>

Введение

В настоящее время проблема исследования творческих проявлений личности вызывает большой интерес у современных ученых [Богоявленская, 2017; Величковский, 2019; Кабрин, 2017; Кашапов, 2023; Попов, 2021; Семенов, 2022; Ушаков, 2020; Холодная, 2020; Щепланова, 2018]. Сегодня эта проблема приобретает особую актуальность в нашей стране, когда востребованными становятся новые подходы к изучению творческих способностей в связи с необходимостью повышения мотивации к творчеству у молодого поколения.

В отечественной психологии для описания творческих возможностей личности существуют два термина «креативность» и «творческие способности». Многие психологи употребляют их как синонимичные, но некоторые исследователи [Дружинин, 2023; Богоявленская, 2002, 2005; Холодная, 2019; Ожиганова, 2019, 2020] считают, что между ними существует различие. Понятие «творческие способности» соотносится в большей мере с личностными, творческими и интеллектуальными особенностями творца, а «креативность», ассоциируется в основном с

концепцией дивергентного мышления Дж. Гилфорда [Guilford, 1967], то есть с психометрической креативностью и методиками ее исследования. В современной отечественной психологии термин «креативность» получил широкое распространение так же, как и методики, нацеленные на измерение креативности, например, широко распространенные тесты Е. П. Торранса [Torrance, 1966]. Психометрическая креативность, по нашему мнению, имеет отношение к некоторым аспектам творческих возможностей человека, но далеко не исчерпывает всей глубины и широты их содержания и форм манифестации. Понятие «творческие способности», с нашей точки зрения, в большей мере соответствует феномену творчества, так как включает и личностные характеристики, и мотивы творца. Но эти характеристики и мотивы могут быть связаны как с бескорыстным и самоотверженным служением искусству, направленному на благо человечества, так и с мотивацией, главным образом, ориентированной на материальное обогащение и самовозвеличивание, с излишней фиксацией на социальном одобрении и личном успехе, стремлении быть лучшим любой ценой.

Многие исследователи творчества автоматически соотносят понятие «творческие способности» с духовной сферой личности, но люди могут обладать высокими творческими способностями, создавать качественные творческие продукты, руководствуясь корыстными соображениями или даже злонамерениями (например, использование научного творчества в целях создания биологического оружия). Согласно В. Д. Шадрикову, талант может быть и бездуховным [Шадриков, 2020]. Поэтому, стремясь подчеркнуть духовную сторону творчества, основу чего составляют высокие моральные идеалы, мы предложили понятие «высшие творческие способности», которые, согласно нашим представлениям, относятся к категории духовных способностей [Ожиганова, 2020].

Изучение высших творческих способностей, относимых к категории духовных, представляет собой важную и актуальную научную проблему. Но для этого требуется соответствующий психодиагностический инструментарий.

Цель исследования заключалась в разработке опросника «Творческая мотивация», направленного на изучение высших творческих способностей, и проверке его психометрических свойств.

Описание конструкта «высшие творческие способности» и шкал опросника «Творческая мотивация»

Теоретическую основу новой методики составляет концепция духовных способностей, предложенная автором [Ожиганова, 2020], в которой выделяется три составляющих: моральный, ментальный, трансцендентный компоненты. «Творчество» представлено в составе ментального компонента духовных способностей в виде высших творческих способностей.

Методика «Творческая мотивация», нацеленная на изучение высших творческих способностей, отражает их специфику, которая заключается в следующем: 1) *мотивация творческого самовыражения*; 2) *бескорыстная мотивация создания творческого продукта*; 3) *духовно-нравственная направленность творчества*; 4) *свобода творчества*; 4) *возвышающие человека трансцендентные переживания*.

Отметим, что мотивация творческого самовыражения связана с трансцендентными переживаниями. Будучи, по сути, интринсивной, она может рассматриваться как противоположность экстринсивной мотивации (например, материально-ориентированной); бескорыстная мотивация творчества – важнейший маркер подлинного

творчества, возвышающего личность; духовно-нравственная направленность творчества соотносится со свободой творчества и показывает ориентацию на служение людям и заботу о благе общества.

Высшие творческие способности, относящиеся к категории духовных, обладают рядом определенных характеристик, которые отражены в соответствующих шкалах.

Шкала 1. Мотивация творческого самовыражения (МТС) связана с самооценностью творчества (немыслимость жизни вне творчества, полная поглощенность творчеством; МТС проявляется как интринсивная. Она отличается от мотивации экстринсивной, сфокусированной, главным образом, на идее материальной выгоды, личного жизненного успеха, когда творческий продукт выступает лишь как средство достижения финансового благополучия и социальной успешности. МТС обуславливает выполнение творческой деятельности ради удовольствия от самой этой деятельности (ценностью является само творчество, а не материальное вознаграждение за творческий продукт). МТС связана с самодостаточностью и самооценностью творчества. МТС отражает внутренний опыт погружения в духовные состояния (переживание расширения «Я», состояния потока – слияния с творческой деятельностью). В потоке человек забывает свое «Я», сливаясь с продуктивной деятельностью, трансцендирует свое наличное «Я», поднимаясь на более высокую ступень мастерства. Растворяясь в любимой работе, человек забывает о себе, выходит за пределы «Я», трансцендирует его. Уход от «Я» эгоцентрического, озабоченного только собой, и растворение «Я» наличного в плодотворном творческом труде поднимает человека на духовный уровень, превращает его в «человека дающего» – духовную личность.

Шкала 2. Бескорыстная мотивация творчества. Эта шкала состоит из обратных пунктов, которые отражают экстринсивную мотивацию, связанную с созданием творческих продуктов, выступающих как средство достижения материальной успешности. При этом возникает сосредоточенность внимания не на самом творчестве, а на достижении материальной выгоды. Отсутствие всепоглощающего интереса к самому творческому процессу и озабоченность материальным вознаграждением за творческий продукт приводят к ориентации на создание только таких творческих продуктов, за которые можно получить много денег или которые востребованы в

определенных кругах, что позволит удовлетворить и материальные и во многом эгоцентрические потребности. Таким образом, создание творческой продукции мотивировано не личностно значимой интересной и важной для творца проблемой, а выгодным высокооплачиваемым заказом. Подобная творческая деятельность сопряжена с ограничением свободы творчества (необходимость следовать навязанным идеям, определенным указаниям, поставленным условиям). Это противоречит законам подлинного творчества. Ограничение свободы выбора не позволяет раскрыть истинный творческий потенциал личности и не соответствует реальной творческой работе, предполагающей важную роль личностного фактора, а также влияние сферы бессознательного. Подлинное творчество связано с интринсивной мотивацией, работой над решением значимой, важной для автора творческой проблемы и может занимать месяцы (стадия инкубации). Это становится невозможным из-за условий временных ограничений, установленных в высокооплачиваемом контракте и навязанных, неинтересных автору идей заказчика, обозначенных в творческом задании. Приоритет внешних стимулов творческой деятельности свидетельствует об экстринсивной мотивации, ее материальной ориентации, предполагающей также ограничение свободы творчества. Высокие показатели по этой шкале, состоящей из обратных пунктов, свидетельствуют о выраженности бескорыстной мотивации, а низкие – о материально-ориентированной.

Шкала 3. Духовно-нравственная направленность и свобода творчества. Духовно-нравственная направленность (ДНН) показывает стремление сделать мир лучше, прекраснее. Она имеет отношение к мотивации служения обществу, которая характеризуется исследователями как альтруистическая потребность индивида служить интересам людей, государства и общества. ДНН отличается от эгоцентрической сосредоточенности на своих корыстных интересах (получение личной пользы и выгоды от создания творческого продукта). В контексте нашей концепции духовной личности, где выделяется полюс эгоцентрического «Я» и духовного «Я», включающего альтруистические установки, можно говорить о том, что выраженность ДНН свидетельствует о движении от «Я» эгоцентрического к «Я» духовному и стремлению к проявлению высших творческих способностей, относящихся к категории духовных способностей. ДНН сопряжена с проявлением духовно-

нравственных качеств, основу которых составляет ориентация на высшие ценности: истину, добро, красоту, справедливость. ДНН имеет отношение к *свободе творчества*, которая отражает как личностные аспекты творчества (самостоятельный выбор сферы творческой деятельности, творческой задачи; личностная значимость решаемой творческой задачи, стремление к высоким достижениям в привлекающей автора творческой деятельности), так и особенности протекания реального творческого процесса (спонтанность, неконтролируемость творчества; неограниченность во времени), что обуславливает необходимость свободы действий в подлинном творчестве.

Психометрические характеристики опросника

Для обработки данных использовались программы IBM SPSS Statistics (версия 22) и Jamovi (Version 2.3) [Computer Software].

Факторная структура

Выборка. В исследовании участвовали 300 человек (167 человек женского пола 55,7 %; 133 человека мужского пола 44,3 %). Возраст 17 – 61 год ($M=25,45$; $SD=10,187$). Исследование проводилось онлайн, в нем приняли участие студенты и служащие – жители г. Москва и других городов России.

Эксплораторный факторный анализ показал наличие пяти факторов, но с очень неравномерным распределением пунктов (в последний фактор вошло только два пункта). График каменной осыпи позволил рассматривать для дальнейшего анализа трехфакторную модель.

Конфирматорный факторный анализ (КФА) подтвердил наличие трехфакторной структуры. Были получены следующие результаты: CFI – 0,937; RMSEA – 0,055 (нижний доверительный интервал – 0,045; верхний доверительный интервал – 0,066). Результаты CFI полностью соответствуют требуемым $> 0,90$. Показатель RMSEA соответствуют диапазону от 0,05 до 0,08. Следовательно, результаты КФА показывают очень хорошую пригодность трехфакторной модели.

Таким образом, была установлена трехфакторная структура опросника, включающая следующие шкалы: 1. «Мотивация творческого самовыражения»; 2. «Бескорыстная мотивация творчества»; 3. «Духовно-нравственная направленность и свобода творчества».

В первую шкалу вошли 7 пунктов; во вторую – 6, в третью – 6. Всего в опроснике 19 пунктов (табл. 1).

Таблица 1.

Шкалы и пункты опросника

Шкала 1	Мотивация творческого самовыражения (7 пунктов) Пункты: 1, 2, 3, 4, 11, 12, 18
№ пункта	Содержание пункта
1.	Творчество вызывает у меня огромный интерес
2.	Я творю из любви к самому творчеству, не могу не творить, не могу не создавать что-то новое
3.	Творчество меня не привлекает (–)
4.	Я могу часами заниматься творческой работой, забывая обо всем на свете.
11.	Я буду заниматься творчеством, даже если это не принесет мне никакой выгоды
12.	Я получаю удовольствие от самого процесса творческой работы
18.	Бывает так, что в процессе творчества я испытываю состояния, когда мое «Я» расширяется за пределы моей личности, сливаясь с окружающим миром. Я забываю о себе и о времени
Шкала 2	Бескорыстная мотивация творчества (6 пунктов) Пункты: 5, 7, 9, 13, 16, 19
№ пункта	Содержание пункта
5.	Когда я занимаюсь творческой работой, мне хочется скорее ее завершить, чтобы получить за созданный продукт вознаграждение (например, деньги, диплом, приз) (–)
7.	Когда я занимаюсь творчеством, я думаю о том, какую пользу принесет мне эта работа (–)
9.	Мне все равно, как (для каких целей) будут использованы мои творческие продукты, мои творческие достижения, принесут ли они благо; главное – получить за них вознаграждение (–)
13.	Наибольшее удовольствие я получаю от результата творческой работы, связанного с вознаграждением (например, деньги, диплом, приз) (–)
16.	Я занимаюсь любой предложенной мне творческой проблемой, решение которой принесет мне какую-то выгоду, независимо от того, привлекает она меня или нет (–)
19.	Работая над творческим заданием, я стараюсь точно соблюдать все указания, поставленные мне условия, и всегда строго контролирую свои действия, чтобы уложиться в срок (–)
Шкала 3	Духовно-нравственная направленность и свобода творчества (6 пунктов) Пункты: 6, 8, 10, 14, 15, 17
№ пункта	Содержание пункта
6.	Я считаю, что плоды моего творчества должны приносить благо людям, делать мир лучше, прекраснее
8.	Для меня очень важно, чтобы мои творческие достижения приносили пользу людям и обществу в целом
10.	Я занимаюсь творчеством не ради денег и славы, а потому что это позволяет мне открыть миру лучшие стороны моего «Я»
14.	Мне нравится достигать высоких результатов в привлекающей меня творческой деятельности ради интереса к самой деятельности
15.	Я могу заниматься творчеством только, когда сам выбираю интересное и важное для меня направление творческого поиска или когда предложенная творческая задача вызывает у меня живой интерес и отклик
17.	Чтобы создать творческий продукт, мне нужна полная свобода выбора и действий

Надежность-согласованность по всему опроснику (общий показатель) α Кронбаха – 0,831; по шкале 1. «Мотивация творческого самовыражения» α Кронбаха – 0,812; по шкале 2. «Бескорыстная мотивация» α Кронбаха – 0,762; по шкале 3. «Духовно-нравственная направленность и свобода творчества» α Кронбаха – 0,719. Эти показатели свидетельствуют о хорошей надежности методики.

Конвергентная валидность

Выборка 1. В исследовании участвовали 635 респондентов (500 человек женского пола 78,7%; 135 – мужского пола 21,3%). Возраст 18 – 62 года ($M=28,97$; $SD=11,62$). Исследование проводилось онлайн, в нем приняли участие жители Москвы и других городов России.

Выборка 2. В исследовании участвовали 506 респондентов (451 женского пола 89,1%; 55 – мужского 10,9%). Возраст 17 – 64 года

($M=31,73$; $SD=11,79$). Исследование проводилось онлайн, в нем участвовали жители разных городов России.

Методики

1. Опросник «Измерение альтруистических установок» М. И. Ясина ориентирован на выявление установочных и поведенческих составляющих альтруизма; показывает направленность на помогающее поведение, а также отражает понимание мира как полного добра и склонности людей помогать друг другу; состоит из 18 утверждений и одной шкалы. Подсчитывается суммарный балл [Ясин, 2020].

2. Шкала измерения металичности самоинтерпретации ДеЧикко и Строник (адаптация О. Р. Тучиной). Отражает способность переживания трансцендентных состояний сознания: расширения «Я» за границы личности, когда «Я» сливается с большими объектами: человечеством, всем живым, Вселенной; включает

10 утверждений и одну шкалу. Подсчитывается суммарный балл [Тучина, 2012].

3. Тест смысловых ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева показывает осмысленность собственной жизни; содержит 20 утверждений и пять шкал: 1) цель в жизни; 2) процесс жизни; 3) результативность жизни (продуктивность прожитой части жизни; удовлетворенность самореализацией); 4) локус контроля-Я (Я – хозяин жизни); 5) локус контроля – жизнь. В опроснике помимо показателей по шкалам высчитывается также суммарный балл [Леонтьев, 2006].

Результаты исследования конвергентной валидности и их обсуждение

Были получены значимые положительные корреляции показателей опросника «Творческая мотивация»: суммарного балла, а также всех трех шкал: 1. «Мотивация творческого самовыражения»; 2. «Бескорыстная мотивация творчества»; 3. «Духовно-нравственная направленность и свобода творчества» с альтруизмом. Установлены значимые положительные корреляции показателей опросника «Творческая мотивация»: суммарного балла и двух шкал: «Мотивация творческого самовыражения» и «Духовно-нравственная направленность и свобода творчества» с металичностью самоинтерпретацией (табл. 2).

Таблица 2.

Связь показателей методики «Творческая мотивация» с альтруизмом и металичностью самоинтерпретацией (коэффициент корреляции Спирмена); (выборка 1; n = 635)

Показатели	Творческая мотивация			
	Суммарный балл	Шкала 1 Мотивация творческого самовыражения	Шкала 2 Бескорыстная мотивация творчества	Шкала 3 Духовно-нравственная направленность и свобода творчества
Альтруизм	,378***	,257***	,252***	,351***
<i>p</i> значения	,000	,000	,000	,000
Металичность самоинтерпретация	,267***	,230***	,021	,354***
<i>p</i> значения	,000	,000	,601	,000

Примечание. *** – $p < 0,001$

Выявлены значимые положительные корреляции показателей опросника «Творческая мотивация»: суммарного балла, а также всех трех шкал: 1. «Мотивация творческого самовыражения»; 2. «Бескорыстная мотивация творчества»;

3. «Духовно-нравственная направленность и свобода творчества» со всеми показателями методики СЖО: суммарным баллом и всеми шкалами (табл. 3).

Таблица 3.

Связь показателей опросника «Творческая мотивация» с показателями методики СЖО (коэффициент корреляции Спирмена); (выборка 2; n = 506)

Показатели	Творческая мотивация			
	Суммарный балл	Шкала 1. Мотивация творческого самовыражения	Шкала 2. Бескорыстная мотивация творчества	Шкала 3. Духовно-нравственная направленность и свобода творчества
СЖО Суммарный балл	0,308***	0,193***	0,200***	0,305***
СЖО Шкала 1. Цели в жизни	0,280***	0,180***	0,163***	0,302***
СЖО Шкала 2. Процесс жизни	0,298***	0,203***	0,188***	0,293***
СЖО Шкала 3. Результативность жизни	0,265***	0,155***	0,167***	0,269***
СЖО Шкала 4. Локус контроля-Я	0,273***	0,175***	0,164***	0,272***
СЖО Шкала 5. Локус контроля – жизнь	0,249***	0,135***	0,212***	0,203***
<i>p</i> значения	0,000	0,000	0,000	0,000

Примечание. *** – $p < 0,001$

Установленные значимые положительные корреляции всех показателей методики «Творческая мотивация» с альтруизмом подтверждают,

что она отражает меру выраженности не просто творческих способностей, а высших творческих способностей, относимых к категории духовных,

в которых определяющую роль играет духовная альтруистическая направленность.

Опросник «Творческая мотивация» показывает также значимую положительную связь суммарного балла и двух шкал («Мотивация творческого самовыражения» и «Духовно-нравственная направленность и свобода творчества») с металичностью самоинтерпретацией (трансценденцией). Это также подтверждает соответствие содержания вопросов, измеряемым методикой характеристикам, присутствующим высшим творческим способностям, так как Шкала «Металичность самоинтерпретация» отражает единение с другими людьми, связь со всеми живыми существами на земле, с человечеством, с Вселенной, что говорит о выходе за пределы «Я», трансценденции «Я» эгоцентрического и движении в сторону «Я» духовного.

Выявленные значимые положительные корреляции показателей опросника «Творческая мотивация»: суммарного балла, а также всех трех шкал: 1. «Мотивация творческого самовыражения»; 2. «Бескорыстная мотивация творчества»; 3. «Духовно-нравственная направленность и свобода творчества» со всеми показателями методики теста смысложизненных ориентаций (СЖО) свидетельствуют о том, что высшие творческие способности сопряжены с осмысленностью жизни, ее продуктивностью, удовлетворенностью самореализацией.

Заключение

Теоретические основы опросника «Творческая мотивация», исходя из концепции духовных способностей личности, связаны с понятием «высшие творческие способности», отражающим высший духовный уровень творческого самовы-

ражения личности, который имеет отношение к служению людям и обществу, показывает самоценность и свободу творчества.

Психометрические показатели (результаты конфирматорного анализа и надежности-согласованности) в полной мере соответствуют требованиям, они позволяют выделить трехфакторную структуру опросника и демонстрируют хорошую надежность нового психодиагностического инструмента.

Результаты конвергентной валидности свидетельствуют о том, что методика измеряет те свойства, которые в нее заложены, а именно: особенности высших творческих способностей, относимых к категории духовных. Это создает возможность говорить также о правомерности выделения специфических характеристик высших творческих способностей (отражающих аспекты духовных проявлений) таких, как *мотивация творческого самовыражения (включающая трансцендентные переживания), бескорыстие, духовно-нравственная направленность и свобода творчества*, которые значимо положительно коррелируют с альтруизмом, смысложизненными ориентациями личности, металичностью самоинтерпретацией (трансценденцией), имеющими отношение к моральному и трансцендентному компонентам духовных способностей.

Таким образом, полученные результаты показывают надежность опросника «Творческая мотивация» и его пригодность для исследования меры выраженности высших творческих способностей.

Текст методики и ключи представлены в приложении.

Бланк опросника «Творческая мотивация» и ключи

Инструкция. Ниже приведены утверждения. Обведите кружком ту цифру, которая в наибольшей степени отражает, насколько Вы согласны или не согласны с каждым утверждением, используя пятибалльную шкалу:

1 – Полностью не согласен; 2 – Не согласен; 3 – Затрудняюсь ответить; 4 – Согласен; 5 – Полностью согласен

1.	Творчество вызывает у меня огромный интерес.	1 2 3 4 5
2.	Я творю из любви к самому творчеству, не могу не творить, не могу не создавать что-то новое.	1 2 3 4 5
3.	Творчество интересует меня лишь в небольшой степени	1 2 3 4 5
4.	Я могу часами заниматься творческой работой, забывая обо всем на свете.	1 2 3 4 5
5.	Когда я занимаюсь творческой работой, мне хочется скорее ее завершить, чтобы получить за созданный продукт вознаграждение (например, деньги, диплом, приз).	1 2 3 4 5
6.	Я считаю, что плоды моего творчества должны приносить благо людям, делать мир лучше, прекраснее.	1 2 3 4 5
7.	Когда я занимаюсь творчеством, я думаю, о том, какую выгоду принесет мне эта работа.	1 2 3 4 5
8.	Для меня очень важно, чтобы мои творческие достижения приносили пользу людям и обществу в целом.	1 2 3 4 5

9.	Мне все равно, как (для каких целей) будут использованы мои творческие продукты, мои творческие достижения, принесут ли они благо; главное – получить за них вознаграждение.	1 2 3 4 5
10.	Я занимаюсь творчеством не ради денег и славы, а потому что это позволяет мне открыть миру лучшие стороны моего «Я».	1 2 3 4 5
11.	Я буду заниматься творчеством, даже если это не принесет мне никакой выгоды.	1 2 3 4 5
12.	Я получаю удовольствие от самого процесса творческой работы.	1 2 3 4 5
13.	Наибольшее удовольствие я получаю от результата творческой работы, связанного с вознаграждением (например, деньги, диплом, приз).	1 2 3 4 5
14.	Мне нравится достигать высоких результатов в привлекающей меня творческой деятельности ради интереса к самой деятельности.	1 2 3 4 5
15.	Я могу заниматься творчеством только, когда сам выбираю интересное и важное для меня направление творческого поиска или когда предложенная творческая задача вызывает у меня живой интерес и отклик.	1 2 3 4 5
16.	Я занимаюсь любой предложенной мне творческой проблемой, решение которой принесет мне какую-то выгоду, независимо от того, привлекает она меня или нет.	1 2 3 4 5
17.	Чтобы создать творческий продукт, мне нужна полная свобода выбора и действий.	1 2 3 4 5
18.	Бывает так, что в процессе творчества я испытываю состояния, когда мое «Я» расширяется за пределы моей личности, сливаясь с окружающим миром. Я забываю о себе и о времени.	1 2 3 4 5
19.	Работая над творческим заданием, я стараюсь точно соблюдать все указания, поставленные мне условия, и всегда строго контролирую свои действия, чтобы уложиться в срок.	1 2 3 4 5

Подсчет результатов

Прямые вопросы: 1, 2, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18

Расчет по шкале (1, 2, 3, 4, 5)

Обратные вопросы: 3, 5, 7, 9, 13, 16, 19

В обратных вопросах следует инвертировать шкалу: получится (5, 4, 3, 2, 1)

После инвертирования обратных вопросов, можно подсчитывать общий показатель и показатели по каждой шкале.

Общий показатель выраженности высших творческих способностей:

Суммируются все баллы по прямым и обратным вопросам.

Шкала 1. Мотивация творческого самовыражения

Вопросы: 1, 2, 3, 4, 11, 12, 18

Суммируются все баллы по указанным вопросам, прямым и (инвертированному) обратному вопросу.

Шкала 2. Бескорыстная мотивация творчества

Вопросы: 5, 7, 9, 13, 16, 19

Суммируются все баллы по указанным инвертированным (обратным) вопросам.

Шкала 3. Духовно-нравственная направленность и свобода творчества

Вопросы: 6, 8, 10, 14, 15, 17

Суммируются все баллы по указанным прямым вопросам.

Библиографический список

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва : Академия, 2002. 186 с

2. Богоявленская Д. Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. №2. С. 54–65.

3. Богоявленская Д. Б. К проблеме соотнесения общих, специальных и творческих способностей (на примере математической одаренности) / Д. Б. Богоявленская, А. Н. Низовцова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т. 14. № 2. С. 277–297. DOI: 10.17323/1813-8918-2017-2-277-297

4. Величковский Б. М. Новые подходы в исследованиях творческого мышления: от феноменологии инсайта к объективным методам и нейросетевым моделям / Б. М. Величковский, Г. Г. Князев, Е. А. Валуева, Д. В. Ушаков // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 3–6.

5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей : учебное пособие для вузов. Москва : Юрайт, 2023. 349 с.

6. Кабрин В. И. Креативное лидерство в холодном мире коммуникативных миров самообновляющейся организации // Сибирский психологический журнал. 2017. № 63. С. 170–182.

7. Кашапов М. М. Формирование профессионального творческого мышления : учебное пособие для вузов. Москва : Юрайт, 2023. 124 с.

8. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. Москва : Смысл, 2006. 20 с.

9. Ожиганова Г. В. Духовная личность. Москва : Институт психологии РАН, 2020. 288 с.

10. Ожиганова Г. В. Проявление высших творческих способностей и их психодиагностика (на примере детей младшего школьного возраста) / Г. В. Ожиганова, М. В. Цкипуришвили // Вестник КГУ. Сер. Педагогика.

Психология. Социокинетика. 2019. № 4. С. 103–106. DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-4-103-106

11. Попов Л. М. Технология развития творческой составляющей инновационного потенциала личности / Л. М. Попов, П. Н. Устин, И. М. Пучкова // Психология одаренности и творчества. Известия института педагогики и психологии образования. 2021. С. 38–42.

12. Семенов И. Н. Экзистенциально-личностная феноменология рефлексивного развития процессов самости «Я» как субъекта культуросозидающего научного творчества (К 100-летию школы С. Л. Рубинштейна) // Известия РАО. 2022. № 4. С. 5–22.

13. Тучина О. Р. Металлическая самоинтерпретация: концепция и ее измерение // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2012. № 1. С. 91–94.

14. Ушаков Д. В. Творчество и жизнь: к столетию Я. А. Пономарева / Д. В. Ушаков, Н. А. Пастернак // Психология. Журнал Высшей Школы экономики. 2020. Т. 17. № 4. С. 613–616.

15. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. Москва: Юрайт, 2019. 272 с.

16. Холодная М. А. Многомерная природа показателей интеллекта и креативности: методические и теоретические следствия // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 3. С. 18–31 DOI: 10.31857/S020595920009342-2

17. Шадриков В. Д. Духовные способности. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. 182 с.

18. Щепланова Е. И. Исследовательские методологии и методы изучения креативности в отечественной психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2018. Т. 11. № 4. С. 39–53.

19. Ясин М. И. Методика измерения альтруистических установок // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 1. С. 77–85. DOI: 10.31857/S020595920007898-3.

20. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 p.

21. Torrance E. P. Torrance tests of creative thinking: Norms technical manual (Research Edition). 1966. Princeton: Personnel Press.

Reference list

1. Bogojavlenskaja D. V. Psihologija tvorcheskih sposobnostej = Psychology of creativity. Moskva: Akademiya, 2002. 186 s

2. Bogojavlenskaja D. V. Chto vyjavljajut testy intellekta i kreativnosti = What intelligence and creativity tests reveal // Psihologija. Zhurnal Vysšej shkoly jekonomiki. 2004. T. 1. №2. С. 54–65.

3. Bogojavlenskaja D. V. K probleme sootnesenija obshhij, special'nyh i tvorcheskih sposobnostej (na primere matematicheskoj odarennosti) = To the problem of correlating general, special and creative abilities (using the example of mathematical giftedness) /

D. V. Bogojavlenskaja, A. N. Nizovcova // Psihologija. Zhurnal Vysšej shkoly jekonomiki. 2017. T. 14. № 2. S. 277–297. DOI: 10.17323/1813-8918-2017-2-277-297

4. Velichkovskij B. M. Novye podhody v issledovanijah tvorcheskogo myshlenija: ot fenomenologii insajta k ob#ektivnym metodam i nejrosetevym modeljam = New approaches in creative thinking research: from insight phenomenology to objective methods and neural network models / B. M. Velichkovskij, G. G. Knjazev, E. A. Valueva, D. V. Ushakov // Voprosy psihologii. 2019. № 3. S. 3–6.

5. Druzhinin V. N. Psihologija obshhij sposobnostej = Psychology of general abilities: uchebnoe posobie dlja vuzov. Moskva: Jurajt, 2023. 349 s.

6. Kabrin V. I. Kreativnoe liderstvo v holodinamike kommunikativnyh mirov samoobnovljajushhejsja organizacii = Psychology creative leadership in the holodynamics of communication worlds of self-renewing organization of abilities //Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2017. № 63. S. 170–182.

7. Kashapov M. M. Formirovanie professional'nogo tvorcheskogo myshlenija = The formation of professional creative thinking: uchebnoe posobie dlja vuzov. Moskva: Jurajt, 2023. 124 s.

8. Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennyh orientacij = Test of meaningful orientations Moskva: Smysl, 2006. 20 с.

9. Ozhiganova G. V. Duhovnaja lichnost' = Spiritual personality Moskva: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2020. 288 s.

10. Ozhiganova G. V. Projavlenie vysshij tvorcheskih sposobnostej i ih psihodiagnostika (na primere detej mladšego škol'nogo vozrasta) = Manifestation of higher creative abilities and their psychodiagnosis (using the example of primary school children) / G. V. Ozhiganova, M. V. Ckipurishvili // Vestnik KGU. Ser. Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2019. № 4. S. 103–106. DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-4-103-106

11. Popov L. M. Tehnologija razvitija tvorcheskoj sostavljajushhej innovacionnogo potenciala lichnosti = Technology for development of the creative component of the innovative potential of the individual / L. M. Popov, P. N. Ustin, I. M. Puchkova // Psihologija odarennosti i tvorchestva. Izvestija instituta pedagogiki i psihologii obrazovanija. 2021. S. 38–42.

12. Semenov I. N. Jekzistencial'no-lichnostnaja fenomenologija refleksivnogo razvitija processov samosti «Ja» kak sub#ekta kul'turosozidajushhego nauchnogo tvorchestva (K 100-letiju shkoly S. L. Rubinshtejna) = Existential-personal phenomenology of the reflexive development of the processes of self «Self» as a subject of culture-forming scientific creativity (On the 100th anniversary of the school of S.L. Rubinstein) // Izvestija RAO. 2022. № 4. S. 5–22.

13. Tuchina O. R. Metalichnostnaja samointerpretacija: koncepcija i ee izmerenie = Metallicity self-interpretation: concept and its measurement // Izvestija vuzov. Severo-Kavkazskij region. Serija: Obshhestvennye nauki. 2012. № 1. S. 91–94.

14. Ushakov D. V. Tvorchestvo i zhizn': k stoletiju Ja. A. Ponomareva = Creativity and life: for the centenary of Ya. A. Ponomarev / D. V. Ushakov, N. A. Pasternak // Psihologija. Zhurnal Vysshej Shkoly jekonomiki. 2020. T. 17. № 4. S. 613–616.
15. Holodnaja M. A. Psihologija intellekta. Paradoksy issledovanija = Psychology of intelligence. Research paradoxes : uchebnoe posobie dlja bakalavriata i magistratury. Moskva : Jurajt, 2019. 272 s.
16. Holodnaja M. A. Mnogomernaja priroda pokazatelej intellekta i kreativnosti: metodicheskie i teoreticheskie sledstvija = Multidimensional nature of intelligence and creativity indicators: methodological and theoretical consequences // Psihologicheskij zhurnal. 2020. T. 41. № 3. S. 18–31 DOI: 10.31857/S020595920009342-2
17. Shadrikov V. D. Duhovnye sposobnosti = Spiritual abilities Moskva : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2020. 182 s.
18. Shheblanova E. I. Issledovatel'skie metodologii i metody izuchenija kreativnosti v otechestvennoj psihologii = Research methodologies and methods of studying creativity in domestic psychology // Teoreticheskaja i jeksperimental'naja psihologija. 2018. T. 11. № 4. S. 39–53.
19. Jasin M. I. Metodika izmerenija al'truisticheskikh ustanovok = Procedure for measuring altruistic plants // Psihologicheskij zhurnal. 2020. T. 41. № 1. S. 77–85. DOI: 10.31857/S020595920007898-3.
20. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 p.
21. Torrance E. P. Torrance tests of creative thinking: Norms technical manual (Research Edition). 1966. Princeton: Personnel Press.

Статья поступила в редакцию 17.08.2023; одобрена после рецензирования 26.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 17.08.2023; approved after reviewing 26.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_164
EDN: MXRKPI

Личностные особенности матерей в полных и неполных семьях и нерожавших женщин, состоящих в браке

Надежда Викторовна Нижегородцева

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

nnvdoc@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2836-3789>

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования личностных особенностей современных женщин разных категорий: матерей в полных и неполных семьях и нерожавших женщин, состоящих в браке. Отмечается, что современные социо-культурные и экономические условия и социальные установки оказывают существенное влияние на личностную и эмоциональную сферу женщины и обуславливают формирование личностных качеств. Вместе с тем, личностные особенности и психологическое благополучие женщины во многом определяют развитие детей, отношения и психологическое благополучие в семье, трудовых коллективах и, в конечном счете, социальную ситуацию в обществе. Современная женщина стремится к независимости и самостоятельности, самореализации и достижению высоких результатов в профессиональной деятельности и высокого статуса в обществе. Вместе с тем, становясь матерью, женщина пытается максимально эффективно выполнять материнские функции, создавать необходимые условия для развития детей, быть «хорошей» матерью и супругой. Необходимость совмещения социальных ролей в триаде «мать – супруга – профессионал» нередко приводит к негативным проявлениям: депрессии, внутриличностным конфликтам, кризису идентичности, повышенной тревожности и др. В неполной («материнской») семье женщина испытывает большие трудности по сравнению с женщинами в браке: она вынуждена совмещать функции обоих родителей, единолично определяет стратегию воспитания ребенка и при этом берет на себя ответственность за его здоровье, развитие и материальное благополучие. Это сказывается на личности и эмоциональном состоянии одиноких женщин. Установлено, что одинокие женщины в большей степени, чем женщины, состоящие в браке, склонны драматизировать неблагоприятные события и сложные ситуации, предъявляют повышенные требования к себе и окружающим, менее общительны и проявляют более высокий уровень тревоги.

Ключевые слова: психология современной женщины; эмпирическое исследование; социальные роли; личностные особенности; материнство; полная семья; неполная семья

Для цитирования: Нижегородцева Н. В. Личностные особенности матерей в полных и неполных семьях и нерожавших женщин, состоящих в браке // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 164-172 http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_164. <https://elibrary.ru/MXRKPI>

Original article

Personal characteristics of mothers in complete and single-parent families and nulliparous women who are married

Nadezhda Viktorovna Nizhegorodtseva

Doctor of psychological sciences, professor, head of department of pedagogical psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

nnvdoc@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2836-3789>

Abstract. The article presents the results of the empirical study of the personal characteristics of modern women of different categories: mothers in two-parent and single-parent families and nulliparous married women. It is noted that modern socio-cultural and economic conditions and social attitudes have a significant impact on the personal and emotional sphere of a woman and determine the formation of personal qualities. At the same time, the personal characteristics and psychological well-being of a woman largely determine the development of children, relationships

and psychological well-being in the family, work teams and, ultimately, the social situation in society. A modern woman strives for independence and self-sufficiency, self-realization and achieving high results in professional activities and high status in society. At the same time, when becoming a mother, a woman tries to perform maternal functions as effectively as possible, create the necessary conditions for the development of children, and be a «good» mother and wife. The need to combine social roles in the triad «mother – spouse – professional» often leads to negative manifestations: depression, intrapersonal conflicts, identity crisis, increased anxiety, etc. In an incomplete («maternal») family, a woman experiences greater difficulties compared to women within marriage: she is forced to combine the functions of both parents, single-handedly determines the strategy for raising the child and at the same time takes responsibility for his health, development and material well-being. This affects the personality and emotional state of single women. It has been established that single women, to a greater extent than married women, tend to dramatize unfavorable events and difficult situations, have increased demands to themselves and others, are less sociable and have a higher level of anxiety.

Key words: psychology of a modern woman; personality traits; empirical study; motherhood; social roles; complete family; incomplete family

For citation: Nizhegorodtseva N. V. Personal characteristics of mothers in complete and single-parent families and nulliparous women who are married. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 164-172. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_164. <https://elibrary.ru/MXRKPI>

Введение

Социо-культурные и экономические условия современного общества оказывают существенное влияние на личностную и эмоциональную сферу женщины и обуславливают формирование личностных свойств и социальных установок, несвойственных женщинам прошлого. Адаптируясь к новым социальным условиям, современная женщина проявляет целеустремленность, рациональность, мотивацию достижения, стремление к самореализации, самостоятельности и финансовой независимости [Badinter, 2010]. Личностные особенности и психологическое благополучие женщины во многом определяют особенности развития детей, отношения и психологическое благополучие в семье, трудовых коллективах и, в конечном счете, социальную ситуацию в обществе.

Существует ряд факторов, определяющих специфику личностной и эмоциональной сферы современной женщины, влияние которых нередко приводит к негативным личностным образованиям и поведенческим проявлениям, таким как: депрессия, высокий уровень тревожности, агрессивность, кризис идентичности и др. [Гурко, 2021]. Наиболее существенное влияние на личность женщины оказывают социальные установки и высокий уровень требований общества к личности женщины и эффективности выполнения ею триады социальных ролей «мать – жена – профессионал». С одной стороны, современная женщина стремится соответствовать общепринятым социальным нормам (быть хорошей матерью, супругой и, вместе с тем, добиваться высо-

ких успехов в профессиональной деятельности и бизнесе); с другой, – современные условия предоставляют широкие возможности для самореализации женщины в рамках свойственных ей социальных ролей и достижения успеха в разных сферах. Необходимость сочетания социальных установок и возможностей самореализации и обеспечения желаемого качества жизни приводит к высокому уровню напряженности и стрессогенности, что в свою очередь, обуславливает изменения личностной и эмоциональной сферы женщины, отношение к себе и окружающим, перестройку всей ролевой системы; появлению риска внутриличностных и межролевых конфликтов [Тихомирова, 2019].

Социальная эмансипация женщин и активное вовлечение их в различные сферы общественной жизни снижает значимость для них семейных ролей, включая материнство. Самореализация и самоуважение нередко обеспечивают профессиональными достижениями, социальной и материальной независимостью, самостоятельно приобретенным общественным положением. Изменяется характер материнского поведения вследствие того, что традиционно материнские функции берут на себя общественные институты и специалисты (образовательные и специализированные общественные учреждения, врачи, воспитатели и пр.) [Badinter, 2010]. Отмечается изменения образа ребенка в общественном сознании. Дети воспринимаются как докучливые, ненужные создания, «помеха» благополучной жизни. Спад рождаемости в развитых странах исследователи связывают с тревогой родителей по поводу будущего, стремлением утвердить свое ме-

сто в жизни, мотивацией личностного развития и самореализации [Aries, 1960]. Широкое распространение за рубежом и в России получило общественное движение «Чайлдфри» («сознательная бездетность»), объединяющее людей, принимающих осознанное решение не иметь детей [Перова, 2020; Choosing Childlessness..., 2005].

Модификация семьи как социального института в современном обществе приводит к преобразованию ее функций, изменению полоролевых установок [Васильева, 2019]. Современные женщины нередко имеют социальный и материальный статус равный или превышающий статус партнера. При этом современные мужчины нередко берут на себя выполнение традиционно «женских» обязанностей по уходу за детьми и домашнему хозяйству [Колесов, 2020]. В современных условиях сложилось терпимое отношение к отличным от традиционного брака формам семейных отношений (гостевой брак, сожительство, бигамные и полигамные семьи). Обсуждается феномен двухкарьерных браков, в которых оба супруга ориентированы прежде всего на профессиональные достижения и продвижение по карьерной лестнице, а не на воспитание детей. Ставится вопрос о специфике и не тождественности мужской и женской ролей в контексте семейных взаимоотношений [Васильева, 2019; Ташева, 2012]. Эти и другие условия неизбежно приводят к негативным последствиям: снижению рождаемости, увеличению разводов, количества внебрачных детей и семей, где женщина одна воспитывает ребенка [Синельников, 2006]. Согласно статистическим данным доля неполных семей составляет 33%, в том числе 30% – материнские семьи [Социально-демографический портрет России..., 2010]. В неполной семье возникают специфические проблемы, эффективность решения которых во многом обусловлена индивидуальными особенностями одиноких матерей. При этом женщине одной приходится выполнять функции, которые обычно распределяются между родителями в полной семье. Одиноким женщинам, как правило, приходится самостоятельно решать вопросы финансового и бытового обеспечения семьи и самим зарабатывать на жизнь. [Хадикова, 2018; Семенова, 2018]. Необходимость совмещения «женской» и «мужской» стратегии поведения в семье, осознание повышенного уровня ответственности за здоровье и благополучие ребенка, вместе с тем, в силу «двойной нагрузки», недостаток времени на его воспитание оказывают влияние на личность и эмоциональное состояние женщины и стили

воспитания. Исследователи отмечают, что матери–одиночки склонны проецировать на отношение к ребенку собственные проблемы и неудачи. Трудности, испытываемые одинокой матерью, способствуют созданию неблагоприятного эмоционального климата в семье. Во взаимоотношении с детьми в поведении матери наблюдаются две крайности. С одной стороны, применение жестких мер воспитательного воздействия (особенно по отношению к мальчикам), чрезмерная строгость и эмоциональная холодность. С другой, стремление компенсировать отсутствие отца. [Адлер, 1998]. Особое внимание исследователи уделяют личностным особенностям одиноких матерей юного возраста, которые, как правило, не обладают достаточной социальной и личностной зрелостью и готовностью к материнству, не имеют навыков воспитания ребенка. [Селина, 2019.]. В то же время, ряд исследователей отмечает положительные стороны неполных семей, такие как: четкость и непротиворечивость требований к детям, более открытое и доверительное общение с детьми. Считается, что женщины в неполной семье чтобы компенсировать отсутствие супруга, более мотивированы на личностный рост и самосовершенствование [Гурко, 2021].

Очевидно, нужно согласиться с мнением авторов, что в семье, где мать одна воспитывает ребенка, организация совместной жизни, благоприятный эмоциональный климат, разумное удовлетворение потребностей ребенка и его благополучие обусловлены исключительно личностными особенностями матери. [Колесов, 2020.].

Среди функций, выполняемых современными женщинами, по степени влияния на ее личность наиболее существенное значение имеет материнство. Успешное выполнение роли матери положительно влияет на эмоциональную сферу и показатель самооффективности женщины. Вместе с тем, низкая самооффективность матери проявляется неуверенностью в себе, мнительностью, повышенной требовательностью и обвинениями в адрес партнера [Тихомирова, 2019]. В психологии материнство рассматривается как сложное явление, феномен, включающий биологические, социальные и психологические аспекты [Лушина, 2022; Спиридонов, 2020; Филиппова, 2023 и др]. В рамках психологического подхода описываются и исследуются функции, поведение, индивидуально-психологические особенности и установки матери, их влияние на развитие и благополучие ребенка и семьи [Спиридонов, 2020; Рябикина, 2019], влияние стрессогенных факто-

ров, негативные состояния и внутриличностные конфликты матери, особенно в период беременности и после родов [Santona, 2015]. Особое внимание уделяется анализу влияния личностных особенностей матери на взаимоотношение с ребенком и формирование его личности и эмоциональной сферы [Комарова, 2022; Платонова, 2019]. Психология материнства – достаточно новое направление научного исследования, интерес к которому обусловлен ролью женщины–матери в современном обществе. В отечественной психологии интерес к этой проблематике во многом стимулирован публикациями Г. Г. Филипповой, обобщившей исследования в этой области и впервые поставившей вопрос о личности матери, в противовес идее «нерасчлененности» матери и ребенка, популярной в зарубежной психологии. Автор определила материнство как специфическое мотивационно-потребностное состояние женщины, систему ценностей, влияющую на объективное и субъективное отношение к ребенку и формирующуюся в течение всей жизни женщины [Филиппова, 2023].

В ряде исследований материнство рассматривается как стадия половозрастной и личностной идентификации с точки зрения личностного развития женщины в разные периоды репродуктивного цикла [Дейнеженко, 2021; Psychological aspects..., 1973.]. Отмечается, что в современных условиях проявляется феномен частичной потери женщиной своей идентичности, обусловленный такими явлениями как «двойная занятость», «экономическая зависимость», «ролевой конфликт работающей женщины» [Пачколина, 2022]. У современной женщины происходит переоценка ценностей, формируется новое понимание значения семьи и супружеских отношений. Одновременное выполнение трех ролей – материнской, супружеской, профессиональной – нередко приводит к внутриличностному ролевому конфликту работающей женщины. Риск возникновения ролевого внутриличностного конфликта выше в отношении женщин, в одинаковой степени ориентированных на высокий уровень эффективности и в профессиональной, и в семейной сферах [Badinter, 2010; Дейнеженко, 2021], обладающих некоторыми личностными свойствами, способствующими этому (высокий уровень тревожности, низкий уровень показателей самопринятия и самооценки и др.).

Все сказанное позволяет определить проблему проведенного нами исследования в форме

вопроса: существует ли специфика личностной и эмоциональной сферы современных женщин в условиях разных типов семьи: полная семья, неполная (материнская) семья, семья с двумя супругами без детей.

Методы исследования

Теоретический анализ публикаций по психологии современной женщины и формулировка проблемы позволили определить цель эмпирического исследования: выявить личностные особенности современных женщин разных категорий (матерей в полных и неполных семьях и нерожавших женщин, состоящих в браке).

Выборку исследования составили женщины в возрасте от 23 до 35 лет, проживающие в г. Ярославль: матери, воспитывающие ребенка от 3 до 7 лет в условиях полной семьи (35 человек), матери, воспитывающие ребенка от 3 до 7 лет в условиях неполной семьи (35 человек), нерожавшие женщины, состоящие в браке (35 человек). Общий объем выборки: 105 человек.

В соответствии с целью исследования определены показатели, отражающие личностно-эмоциональную сферу женщины в современных условиях [Рузиева, 2022]: катастрофизация (отношение к неблагоприятным событиям), долженствование в отношении себя, долженствование в отношении других, фрустрационная толерантность, самооценка и рациональность мышления, коммуникативная импульсивность, экстраверсия /интроверсия, нейротизм, ситуативная тревожность, личностная тревожность. Для диагностики личностных особенностей женщин были выбраны апробированные методики, валидность и надежность которых доказана в ряде эмпирических исследований: 1. Методика «Личностный опросник ЕРІ» (Г. Айзенк) используется для диагностики интроверсии, экстраверсии и нейротизма. 2. Методика «Диагностика иррациональных установок» (А. Эллис) для определения степени рациональности-иррациональности мышления, наличия и выраженности иррациональных установок. 3. Методика «Диагностика потенциала коммуникативной импульсивности» (В. А. Лосенков) направлена на выявление уровня импульсивности. 4. Методика «Шкала ситуативной и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин) предназначена для диагностики уровня тревоги как состояния и уровня тревожности как свойства личности.

Таблица 1

Анализируемые показатели и методы их диагностики отражены в табл. 1.

Показатель	Методика
Катастрофизация	«Диагностика иррациональных установок» (А. Эллис)
Долженствование в отношении себя	«Диагностика иррациональных установок» (А. Эллис)
Долженствование в отношении других	«Диагностика иррациональных установок» (А. Эллис)
«Фрустрационная толерантность»	«Диагностика иррациональных установок» (А. Эллис)
Самооценка и рациональность мышления	«Диагностика иррациональных установок» (А. Эллис)
Коммуникативная импульсивность	«Диагностика потенциала коммуникативной импульсивности» (В. А. Лосенков)
Экстраверсия /интроверсия	«Личностный опросник ЕР1» (Г. Айзенк)
Нейротизм	«Личностный опросник ЕР1» (Г. Айзенк)
Ситуативная тревожность	«Шкала ситуативной и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин)
Личностная тревожность	«Шкала ситуативной и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин)

Результаты исследования и их обсуждение

Таблица 2.

Результаты диагностики личностных особенностей женщин представлены в табл.2.

Показатель	Матери из полных семей (средний балл)	Матери-одиночки (средний балл)	Нерожавшие женщины, состоящие в браке (средний балл)
Катастрофизация	31,42	29,94	30,31
Долженствование в отношении себя	33,68	28,91	30,2
Долженствование в отношении других	34,2	33,8	36,25
Фрустрационная толерантность	35,22	34,77	37,54
Самооценка и рациональность мышления	37,97	34,65	35,28
Коммуникативная импульсивность	50,22	48,31	45,88
Экстраверсия /интроверсия	13,37	11,34	12,45
Нейротизм	12,54	13,14	11,42
Ситуативная тревожность	35,6	35,62	33,14
Личностная тревожность	41,45	43,17	39,05

Сравнительный анализ результатов эмпирического исследования личностных особенностей женщин разных категорий позволяет говорить о том, что одинокие женщины, воспитывающие детей менее благополучны в личностном отношении по сравнению с женщинами в браке, имеющими и не имеющими детей. Анализ иррациональных установок (по методике А. Эллис) показывает, что у одиноких женщин – матерей установлен высокий уровень выраженности иррациональных установок «катастрофизация» и «долженствование в отношении себя». Показатель «долженствование в отношении других» в пределах средних значений, но существенно ниже, чем у женщин других категорий. Это означает, что они в большей степени, чем замужние женщины склонны оценивать каждое неблагоприятное событие в жизни как «ужасное» и «не-

выносимое». Вместе с тем, у одиноких женщин в большей степени, чем у женщин в браке, выражено стремление предъявлять к себе и другим завышенные требования. Показатели установок «долженствование в отношении других», «фрустрационная толерантность», «самооценка и рациональность мышления» у одиноких женщин в пределах среднего уровня, при этом средние результаты по выборке ниже, чем у женщин, состоящих в браке. С помощью статистического критерия U Манна- Уитни (табл. 3) выявлены значимые различия выборочных средних по показателям: «долженствование в отношении себя» в группах матерей из полных семей и матерей-одиночек ($p < 0,01$) и в группах матерей из полных семей и нерожавших женщин, состоящих в браке ($p < 0,01$); «долженствование в отношении

других» в группах матерей–одинок и нерожавших женщин, состоящих в браке ($p < 0,01$).

Показатель коммуникативной импульсивности во всех трех группах женщин находится в пределах среднего уровня, при этом выборочные средние значения у матерей из полных семей выше, чем у женщин двух других категорий. Ниже всех данный показатель у нерожавших женщин. Эти результаты, очевидно, говорят о том, что у женщин, имеющих детей, возникает больше ситуаций, когда они проявляют импульсивность в общении и поведении. При этом одинокие женщины в большей степени склонны контролировать свои импульсивные реакции, чем матери, состоящие в браке. Это согласуется с идеей других авторов о распределении ролевых функций в полной семье [Васильева, 2019]: женщина может позволить себе иногда быть импульсивной, так как ролевые функции мужчины в семье предполагают рассудительность и целенаправленность. С помощью статистического критерия U Манна-Уитни (табл. 3) выявлены значимые различия выборочных средних по показателю коммуникативной импульсивности в группах матерей из полных семей и нерожавших женщин, состоящих в браке ($p < 0,05$).

Показатели экстраверсии/интроверсии в анализируемых выборках находятся в пределах

средних значений с незначительной тенденцией средних выборочных значений у матерей из полных семей в сторону экстравертированности, а у одиноких матерей – в сторону интровертированности. На статистическом уровне полученные результаты могут быть интерпретированы как равная представленность в анализируемых группах женщин – интровертов и экстравертов. По критерию U Манна-Уитни (табл. 3) выявлены значимые различия выборочных средних по показателю коммуникативной импульсивности в группах матерей из полных семей и матерей-одинок ($p < 0,01$).

Показатели «нейротизм» и «ситуативная тревожность» в анализируемых выборках находятся в пределах средних значений. На статистическом уровне значимых различий выборочных средних по этим показателям не выявлено.

Показатель личностной тревожности в трех анализируемых выборках находится в пределах средних значений, при этом его значение в выборках женщин–матерей превышает значение этого показателя в выборке женщин, не имеющих детей. По критерию U Манна Уитни выявлена тенденция значимости различий по этому показателю в группах матерей–одинок и нерожавших женщин, состоящих в браке.

Таблица 3

Статистический анализ значимости различий показателей личностных особенностей женщин разных категорий

Показатель	матери из полных семей/ матери-одиночки (и эмпир.)	матери из полных семей/ нерожавшие женщины, состоящие в браке (и эмпир.)	матери-одиночки/ нерожавшие женщины, состоящие в браке (и эмпир.)
Катастрофизация	541	569	591
Долженствование в отношении себя	360,5 **	405,5 **	544
Долженствование в отношении других	560,5	516,5	385 **
Фрустрационная толерантность	606	485,5	475,5
Самооценка и рациональность мышления	467,5	512,5	558
Коммуникативная импульсивность	473	416 *	564,5
Экстраверсия /интроверсия	365,5 **	478,5	488,5
Нейротизм	581	536,5	501,5
Ситуативная тревожность	572,5	571,5	569,5
Личностная тревожность	576,5	510	472

Обозначения: «*» – $p < 0,05$, «**» – $p < 0,01$.

Заключение

Женщина XXI в. стремится к независимости и самостоятельности, самореализации и достижению высоких результатов в профессиональной деятельности и положения в обществе. Вместе с тем, становясь матерью, женщина стремится мак-

симально эффективно выполнять материнские функции, быть «хорошей» матерью и супругой. В неполной («материнской») семье женщина испытывает большие трудности по сравнению с женщинами в браке: она вынуждена совмещать функции обоих родителей, единолично определяет стратегию воспитания ребенка и при этом берет на себя ответственность за его здоровье, раз-

витие и материальное благополучие. Это сказывается на личности и эмоциональном состоянии одиноких женщин: они в большей степени, чем женщины, состоящие в браке, склонны драматизировать неблагоприятные события и сложные ситуации, предъявляют повышенные требования к себе и окружающим, менее общительны и проявляют более высокий уровень тревоги.

Проведенное исследование по своим результатам носит ограниченный характер и отражает личностные особенности женщин из благополучных семей. Для получения более полных представлений о личности современной женщины необходимы эмпирические исследования личностных особенностей одиноких матерей юного возраста, матерей из неблагополучных семей, девиантного материнства.

Библиографический список

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 448с.
2. Васильева О. В. Трансформация современной семьи и ее функций как социального института и малой группы // Современные научные исследования и инновации. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2019/12/90703> (дата обращения: 18.10.2023).
3. Гурко Т. А. Динамика благополучия отцов и матерей, имеющих несовершеннолетних детей // Социологическая наука и социальная практика. 2021. Т. 9. № 3. С. 59–72.
4. Дейнеженко Г. В. Особенности идентичности современной женщины // Социально-экономические процессы современного общества: теория и практика : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары. 2021. С. 283–287.
5. Колесов В. И. Роль сущностных особенностей семьи как самая важная роль общества в начале третьего тысячелетия // Евразийский союз ученых. 2020. № 7 (76). С. 11–15.
6. Комарова О. Н. Родительское отношение как фактор развития личности ребенка / О. Н. Комарова, А. Л. Рассказова // Вестник МАСИ. № 1. 2022. С. 75–84.
7. Лушина Е. А. Философский анализ понятия «материнство» // Социальные и гуманитарные науки. 2022. №. 4. С. 70–81.
8. Пачколина А. В. Проблема ролевого внутрисемейного конфликта работающей женщины // Психолог. 2022. № 3. С. 60–67.
9. Перова А. П. Психологические особенности женщин-чайлдфри: современный взгляд / А. П. Перова, Ж. Ю. Кара URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-zhenschin-chayldfri-sovremennyy-vzglyad> (дата обращения: 18.10.2023).
10. Платонова А. А. Особенности эмоциональных взаимоотношений матери и ребенка / А. А. Платонова, Л. В. Николаева // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 4–1. С. 104–107.
11. Рузиева В. В. Эмпирическое исследование взаимосвязи личностных особенностей матерей в неполных семьях с показателями детско-родительского эмоционального взаимодействия / В. В. Рузиева, Н. В. Нижегородцева // Психология образования будущего: От традиций к инновациям : материалы VI международной научной конференции студентов, магистрантов и аспирантов [21 апреля 2022]. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. С. 263–269.
12. Рябикина З. И. Неполная семья как пространство со-бытия матери и ребенка / З. И. Рябикина, П. М. Хозяинова // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2019. № 3. С. 62–68.
13. Селина Н. Н. Психология развития субъективной позиции молодой матери // Мир науки. Педагогика и психология. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/60PSMN219>. (дата обращения: 18.10.2023).
14. Семенова Л. Э. Психологическое благополучие и опыт родительства женщин-матерей из разных типов семей / Л. Э. Семенова, Т. А. Серебрякова, Ю. Е. Гарахина // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 2 (23). С. 15.
15. Синельников А. Б. Трансформация семейных отношений и ее значение для демографической политики в России // Демографические исследования. URL: http://www.demographia.ru/articles_N/index.html?idR=5&idArt=683 (дата обращения: 18.10.2023).
16. Социально-демографический портрет России: по итогам Всероссийской переписи населения 2010. Москва : Статистика России, 2012. 183 с.
17. Спиридонов А. В. Психология материнства как феномен в отечественной психологической науке / А. В. Спиридонов, Л. Н. Бенелли // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. 2020. № 4. С. 31–40.
18. Ташева А. И. Своеобразие супружеских отношений в «двухкарьерных» и «некарьерных» браках // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия Педагогика и психология. 2012. № 4. С. 149–155.
19. Тихомирова Е. В. Супружеские отношения как предиктор самоэффективности женщины на раннем этапе материнства / Е. В. Тихомирова, А. А. Мозохина // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие : материалы V Международной научной конференции в 2. т. Т.2. 2019. С. 116–121.
20. Филиппова Г. Г. Психология материнства. Москва : Юрайт, 2023. 212 с.
21. Хадикова И. М. Психолого-педагогические и правовые проблемы неполной семьи / И. М. Хадикова, М. Б. Цаликова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т. 7. № 4. С. 12–17.

22. Aries Ph. L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. Paris: Pion, 1960. 503 p

23. Badinter Élisabeth Le conflit, la femme et la mère. Munich 2010. 213 p.

24. Choosing Childlessness: Weber's Typology of Action and Motives of the Voluntarily Childless // Sociological Inquiry. 2005-08. Vol. 75, iss. 3. P. 372–402.

25. Psychological aspects of a first pregnancy and early postnatal adaptation / Shereshefsky P.M., Yarrow L.J. (eds). N.Y.: Raven Press Publ., 1973

26. Santona A. et al. Maternal depression and attachment: the evaluation of mother-child interactions during feeding practice // Frontiers in psychology. [24 August 2015] URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01235/full>

Reference list

1. Adler A. Vospitanie detej. Vzaimodejstvie polov = Parenting. Interaction of the genders. Rostov-na-Donu : Feniks, 1998. 448s.

2. Vasil'eva O. V. Transformacija sovremennoj sem'i i ee funkcij kak social'nogo instituta i maloj gruppy = Transformation of the modern family and its functions as a social institution and small group // Sovremennye nauchnye issledovanija i innovacii. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2019/12/90703> (data obrashhenija: 18.10.2023).

3. Gurko T. A. Dinamika blagopoluchija otcov i materej, imejushhij nesovershennoletnij detej = Dynamics of the well-being of fathers and mothers with minor children // Sociologicheskaja nauka i social'naja praktika. 2021. T. 9. № 3. S. 59–72.

4. Dejnezhchenko G. V. Osobennosti identichnosti sovremennoj zhenshhiny = Identity features of a modern woman // Social'no-jekonomicheskie processy sovremenogo obshhestva: teorija i praktika : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Cheboksary. 2021. S. 283–287.

5. Kolesov V. I. Rol' sushhnostnyh osobennostej sem'i kak samaja vazhnaja rol' obshhestva v nachale tret'ego tysjacheletija = The role of the essential features of the family as the most important role of society at the beginning of the third millennium // Evrazijskij sojuz uchenyh. 2020. № 7 (76). S. 11–15.

6. Komarova O. N. Roditel'skoe otnoshenie kak faktor razvitiya lichnosti rebenka = Parental attitudes as a factor in the development of a child's personality / O. N. Komarova, A. L. Rasskazova // Vestnik MASI. № 1. 2022. S.75–84.

7. Lushina E. A. Filosofskij analiz ponjatija «materinstvo» = Philosophical analysis of the concept of «motherhood» // Social'nye i gumanitarnye nauki. 2022. № 4. S. 70–81.

8. Pachkolina A. V. Problema rolevogo vnutrichnostnogo konflikta rabotajushhej zhenshhiny = Problem of role-playing interpersonal conflict of a working woman // Psiholog. 2022. № 3. S. 60–67.

9. Perova A. P. Psihologicheskie osobennosti zhenshhin-chajldfri: sovremennij vzglyad = Psychological features of childfree women: a modern view / A. P. Perova, Zh. Ju. Kara URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-zhenschin-chayldfri-sovremennyy-vzglyad> (data obrashhenija: 18.10.2023).

10. Platonova A. A. Osobennosti jemocional'nyh vzaimootnoshenij materi i rebenka = Peculiarities of emotional relationship between mother and child / A. A. Platonova, L. V. Nikolaeva // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. 2019. № 4–1. S. 104–107.

11. Ruzieva V. V. Jempiricheskoe issledovanie vzaimosvjazi lichnostnyh osobennostej materej v nepolnyh sem'jah s pokazateljami detsko-roditel'skogo jemocional'nogo vzaimodejstvija = Empirical study of the relationship of the personality characteristics of mothers in single-parent families with indicators of child-parent emotional interaction / V. V. Ruzieva, N. V. Nizhegorodceva // Psihologija obrazovanija budushhego: Ot tradicij k innovacijam : materialy VI mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii studentov, magistrantov i aspirantov [21 aprelya 2022]. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2022. S. 263–269.

12. Rjabikina Z. I. Nepolnaja sem'ja kak prostranstvo so-bytija materi i rebenka = An incomplete family as a space of co-being of mother and child / Z. I. Rjabikina, P. M. Hozjainova // Vestnik Omskogo universiteta. Serija «Psihologija». 2019. № 3. S. 62–68.

13. Selina N. N. Psihologija razvitiya sub#ektnoj pozicii molodoj materi = Psychology of the development of the subject position of a young mother // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/60PSMN219>. (data obrashhenija: 18.10.2023).

14. Semenova L. Je. Psihologicheskoe blagopoluchie i opyt roditel'stva zhenshhin-materej iz raznyh tipov semej = Psychological well-being and parenting experience of female mothers from different family types / L. Je. Semenova, T. A. Serebrjakova, Ju. E. Garahina // Vestnik Mininskogo universiteta. 2018. T. 6. № 2 (23). S. 15.

15. Sinel'nikov A. B. Transformacija semejnyh otnoshenij i ee znachenie dlja demograficheskoy politiki v Rossii = Transformation of family relations and its importance for demographic policy in Russia // Demograficheskie issledovanija. URL: http://www.demographia.ru/articles_N/index.html?idR=5&idArt=683 (data obrashhenija: 18.10.2023).

16. Social'no-demograficheskij portret Rossii: po itogam Vserossijskoj perepisi naselenija = 2010. Socio-demographic portrait of Russia: according to the results of the All-Russian Population Census 2010. Moskva : Statistika Rossii, 2012. 183 s.

17. Spiridonov A. V. Psihologija materinstva kak fenomen v otechestvennoj psihologicheskoy nauke = The psychology of motherhood as a phenomenon in domestic psychological science / A. V. Spiridonov, L. N. Benelli // Vestnik Moskovskogo informacionno-tehnologicheskogo universiteta – Moskovskogo arhitekturno-stroitel'nogo instituta. 2020. № 4. S. 31–40.

18. Tashheva A. I. Svoeobrazie supruzheskih otnoshenij v «dvehkar'ernyh» i «nekar'ernyh» brakah = The originality of marital relations in «two-barrier» and «non-barrier» marriages // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija Pedagogika i psihologija. 2012. № 4. S. 149–155.
19. Tihomirova E. V. Supruzheskie otnoshenija kak prediktor samojeffektivnosti zhenshhiny na rannem jetape materinstva = Marital relationships as predictor of a woman's self-efficacy in early motherhood / E. V. Tihomirova, A. A. Mozohina // Psihologija stressa i sovladajushhego povedenija: vyzovy, resursy, blagopoluchie : materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii v 2-h tomah. T. 2. 2019. S. 116–121.
20. Filippova G. G. Psihologija materinstva = Psychology of motherhood. Moskva : Izdatel'stvo Jurajt, 2023. 212 s.
21. Hadikova I. M. Psihologo-pedagogicheskie i pravovye problemy nepolnoj sem'i = Psychological, pedagogical and legal problems of a single family / I. M. Hadikova, M. B. Calikova // Psihologija. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovanija. 2018. T. 7. № 4. S. 12–17.
22. Aries Ph. L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. Paris: Pion, 1960. 503 p
23. Badinter Élisabeth Le conflit, la femme et la mère. Munich 2010. 213 p.
24. Choosing Childlessness: Weber's Typology of Action and Motives of the Voluntarily Childless // Sociological Inquiry. 2005-08. Vol. 75, iss. 3. P. 372–402.
25. Psychological aspects of a first pregnancy and early postnatal adaptation / Shereshefsky P. M., Yarow L. J. (eds). N.Y.: Raven Press Publ., 1973.
26. Santana A. et al. Maternal depression and attachment: the evaluation of mother-child interactions during feeding practice // Frontiers in psychology. 24 August 2015. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01235/full>

Статья поступила в редакцию 22.08.2023; одобрена после рецензирования 28.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 22.08.2023; approved after reviewing 28.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Научная статья

УДК: 159.9; 316.77

DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_173

EDN: KEJANG

Психология детей, возвращенных из зон боевых действий

Магомед Магомедаминович Далгатов^{1✉}, Умагани Шамхаловна Магомедханова²,
Юрий Николаевич Слепко³

¹Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова. 367003, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, д. 57

²Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова. 367003, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, д. 57

³Доктор психологических наук, профессор РАО, декан педагогического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

¹dalgatov@inbox.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-1986-7515>

²uma-sh@imail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4164-8060>

³slepko@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>

Аннотация. Предметом настоящей статьи является изучение психологических следствий, возникающих в результате вынужденного переселения из зон боевых действий. На материале статистических данных показано возрастание в последние годы числа беженцев, в том числе детей-беженцев, что неминуемо приведет и к возрастанию соответствующих ситуации вынужденного переселения психологических трудностей и нарушений. Особое внимание уделяется обсуждению негативных последствий вынужденного переселения для детей-беженцев. Материалом для полученных результатов выступили современные отечественные исследования, предметом которых является изучение психологических последствий ситуации вынужденного переселения. Анализ исследований производился по ряду оснований: использование в качестве объекта исследований детской или взрослой выборки; ориентация исследований на диагностику психологических особенностей детей-беженцев или коррекцию психологических нарушений; систематизация исследований по изучаемым сферам психической жизни и конкретным психологическим проблемам, возникающим в результате вынужденного переселения детей.

В результате проведенного исследования установлено преобладание работ, объектом которых является взрослая выборка испытуемых, что говорит о меньшем внимании к психологическим проблемам, возникающим в результате вынужденного переселения у детей. Выявлена преобладающая в психологическом сообществе установка на значительно большее внимание к психологической диагностике последствий вынужденного переселения в сравнении с организацией работы по коррекции психологических нарушений. Наиболее часто изучаемыми сферами психической жизни детей-вынужденных переселенцев являются сферы социального взаимодействия, нарушения в эмоциональной, мотивационной, личностной сферах. Многообразие конкретных психологических проблем, возникающих в ситуации вынужденного переселения, сгруппировано по проблемам социально-психологического характера, проблемам эмоциональной сферы, клинических и патопсихологических расстройств, развития посттравматического стрессового расстройства и др. В заключение формулируются выводы о необходимости обращения большего внимания к исследованию всего разнообразия психических явлений и феноменов, возникающих в ситуации вынужденного переселения детей.

Ключевые слова: беженцы; психология; социальное взаимодействие; клинические расстройства; патопсихологические расстройства; посттравматические стрессовые расстройства; сферы психической жизни

Работа выполнена в рамках Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на 2023 год «Психологическое сопровождение как фактор социальной реабилитации детей, возвращенных из зон боевых действий».

Для цитирования: Далгатов М. М., Магомедханова У. Ш., Слепко Ю.Н. Психология детей, возвращенных из зон боевых действий // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 173-180 http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_173. <https://elibrary.ru/KEJAHG>

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Original article

Psychology of children returned from combat zones

Magomed M. Dalgatov¹✉, Umagani Sh. Magomedkhanova², Yuri N. Slepko³

¹Doctor of psychological sciences, professor, head of department of psychology, Dagestan state pedagogical university named after R. Gamzatov. 367003, Makhachkala, M. Yaragsky st., 57

²Candidate of psychological sciences, associate professor of department of psychology, Dagestan state pedagogical university named after R. Gamzatov. 367003, Makhachkala, M. Yaragsky st., 57

³Doctor of psychological sciences, professor of RAE, dean of faculty of education, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

¹dalgatov@inbox.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-1986-7515>

²uma-sh@imail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4164-8060>

³slepko@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>

Abstract. The subject of this article is to study the psychological consequences that arise as a result of forced relocation from war zones. Based on statistical data, the number of refugees, including refugee children, has increased in recent years, which will inevitably lead to an increase in psychological difficulties and disorders corresponding to the situation of forced relocation. Particular attention is paid to discussing the negative consequences of forced resettlement for refugee children. The material for the results obtained was modern domestic research, the subject of which is the study of the psychological consequences of the situation of forced relocation. The analysis of the studies was carried out on a number of grounds: the use of a child or adult sample as a research object; focusing research on diagnosing the psychological characteristics of refugee children or correcting psychological disorders; systematization of research on the studied areas of mental life and specific psychological problems arising as a result of the forced relocation of children.

As a result of the study, a predominance of works was established, the object of which is an adult sample of subjects, which indicates less attention to the psychological problems arising as a result of forced relocation in children. The prevailing attitude in the psychological community towards significantly greater attention to the psychological diagnosis of the consequences of forced relocation in comparison with the organization of work to correct psychological disorders has been revealed. The most frequently studied areas of the mental life of forced migrant children are the areas of social interaction, disorders in the emotional, motivational, and personal spheres. The variety of specific psychological problems that arise in a situation of forced relocation are grouped into problems of a socio-psychological nature, problems of the emotional sphere, clinical and pathopsychological disorders, the development of post-traumatic stress disorder, etc. In conclusion, conclusions are formulated about the need to pay more attention to the study of the entire diversity of mental phenomena and phenomena that arise in situations of forced relocation of children.

Key words: refugees; psychology; social interaction; social roles; clinical disorders; spheres of mental life

The work was carried out within the framework of the State Task of the Ministry of Education of the Russian Federation for 2023 «Psychological support as a factor in the social rehabilitation of children returned from war zones».

For citation: Dalgatov M.M., Magomedkhanova U. Sh., Slepko Y. N. Psychology of children returned from combat zones. Yaroslavl pedagogical bulletin. 2023; (5): 173-180. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_173. <https://elibrary.ru/KEJAHG>

Введение

По итогам 2022 г. в мире по разным оценкам насчитывалось от 40 до 120 военных конфликтов, происходящих в Африке, Латинской Америке,

Европе, на Ближнем Востоке и в других регионах. Одним из тяжелейших последствий этих конфликтов является значительный рост числа беженцев во всем мире, что стало наиболее заметно в последнее десятилетие. По данным Агентства

ООН по делам беженцев (UNHCR) за последние десять лет число беженцев в мире выросло в два раза, и по итогам 2022 г. их число составило 108,4 млн. человек (<https://www.unhcr.org/ru/stats>). При этом треть от всего числа беженцев составляют дети, не достигшие 18-летнего возраста (36,5 млн. человек). Помимо этого по данным того же Агентства в 2018–2022 гг. родились в статусе беженцев около 2 млн. человек.

Сказанное, вне всякого сомнения, свидетельствует о высочайшей степени актуальности проблемы беженцев и решения самых разных ее аспектов. Можно говорить о политических проблемах феномена беженцев [Садыкова, 2020], необходимости социальной адаптации беженцев-мигрантов [Ковальчук, 2017], их интеграции в общество [Казьмина, 2016], проблемах экономической поддержки [Эмрих-бакенова, 2015], об определении их правового статуса [Филимонова, 2021], необходимости изучения исторических примеров решения проблемы [Белова, 2011] и др.

Значительное внимание в научном сообществе уделяется изучению и решению психологических проблем, возникающих в ситуации вынужденного перемещения беженцев. Актуальными становятся проблемы формирования толерантного отношения к беженцам [Смолина, 2023], поддержания и формирования их субъективного благополучия [Кужильная, 2016], разработки программ психологической помощи [Калкузова, 2023], социальной адаптации беженцев [Харькова, 2020] и др. Актуальность и востребованность психологической работы с беженцами объясняется тем, что вынужденное перемещение оказывает негативное влияние на многие сферы психической жизни человека. Наблюдается выраженный кризис идентичности личности беженцев [Красовская, 2020]; развивается комплекс нарушений эмоциональной сферы, например, реакция утраты [Кутько, 2015]; формируются глубокие детские страхи [Бирина, 2022]; развиваются посттравматические стрессовые расстройства [Бакунова, 2009; Юдин, 2015] и др.

Сказанного достаточно, чтобы еще раз актуализировать высочайшую степень значимости проблемы беженцев, ее многоаспектность, значительное негативное влияние ситуации вынужденного перемещения на многие стороны психической жизни человека. Ввиду этого психологическое сообщество должно быть готово к организации систематической и комплексной работы

по преодолению негативных последствий ситуации вынужденного перемещения. Несмотря на очевидные психологические последствия, требуется проведение аналитической работы по систематизации негативного влияния вынужденного перемещения на психическую жизнь человека. Именно это и является целью настоящей статьи. Как представляется авторам, только встраивание многообразия негативных последствий ситуации вынужденного перемещения в структуру современного психологического знания позволит перейти к организации эффективной развивающей, формирующей, коррекционной работы с разными категориями беженцев.

Материалы и методы исследования

Настоящее исследование является теоретическим анализом современных отечественных исследований, в предмет которых входит разработка психологических проблем вынужденных переселенцев – беженцев. Анализ исследований осуществлялся на материале научных публикаций, проиндексированных в Российском индексе научного цитирования.

Результатом проведенного анализа является систематизация и категоризация исследований по разным основаниям: возрастной принцип изучения, акцент в исследовании на психологическую диагностику или развивающую, коррекционную работу, выбор в качестве предмета исследования той или иной сферы психической жизни, определение типа психологической проблемы, являющейся следствием вынужденного перемещения.

Учитывая приведенные в начале статьи статистические данные, свидетельствующие о том, что треть всех беженцев относится к категории детей до 18 лет, основной акцент в описании результатов будет сделан именно на этой категории вынужденных переселенцев.

Результаты исследования

Общая характеристика исследований проблемы вынужденных переселенцев.

В первую очередь необходимо обратить внимание на факт значительно большего числа психологических исследований, объектом изучения в которых являются взрослые категории беженцев. С одной стороны, это вполне естественно, так как по статистическим данным именно они являются наиболее распространенной категорией

людей, страдающих в ситуации вынужденного переселения (71,9 млн. человек, что составляет 66 % от всех беженцев). Вместе с тем, нельзя не отметить, что в обследовании детей–беженцев существует множество объективных и субъективных трудностей, связанных с организацией психологического исследования.

Отметим, что в общем числе работ, посвященных именно детской категории беженцев, значительный объем занимают исследования, направленные на психологическую диагностику и измерение самых разных психических феноменов. К числу последних можно отнести, например, трудности установления коммуникации в новой социальной и культурной среде [Богуславская, 2015; Самохвалова, 2020], специфические особенности протекания адаптационных процессов [Гриценко, 2004; Карабущенко, 2016], формирование неадекватных эмоциональных реакций и страхов у детей [Бирина, 2022; Гребенюк, 2023], особенности протекания стрессовых состояний [Бакунова, 2009], развитие специфической мотивации обучения в новых условиях жизни [Красильникова, 2023], формирование патологических свойств личности [Артеменко, 2009] и др.

Конечно, среди множества работ, посвященных изучению детей–беженцев, немало внимания уделяется разработке и описанию специальных методов преодоления и коррекции соответствующих психологических трудностей. Речь идет, например, о необходимости разработки технологий образовательной интеграции беженцев [Хухлаев, 2013; Янушевска, 2015], психологической коррекции возникающей в результате переселения травмы [Уомерсли, 2018], технологий просоциального воспитания в целях социальной интеграции детей [Данек, 2020], использовании арт-терапевтических средств для решения проблемы адаптации беженцев [Попов, 2013] и др.

Отметим еще раз, что несмотря на достаточно большой объем работ обоих типов, в современных психологических исследованиях преобладает именно психодиагностическая составляющая. Это отражает, на наш взгляд, доминирующую в психологическом сообществе тенденцию к пониманию и осмыслению психологических последствий вынужденного перемещения детей–беженцев.

Продолжая общую характеристику, отметим далее, что наиболее распространенным предметом психологического анализа детей–беженцев

является изучение проблем социального взаимодействия и последствий его нарушения в ситуации вынужденного перемещения (см., например, работы [Богуславская, 2015; Гордеева, 2022; Самохвалова, 2020 и др.]). Немало внимания уделяется рассмотрению психологических последствий вынужденного перемещения как комплексной проблемы, связанной с нарушениями нормального функционирования множества сфер психической жизни ребенка (см., например, работы [Захарова, 2020; Гребенюк, 2023; Гриценко, 2004; Уомерсли, 2018 и др.]). Помимо этого отдельные работы посвящены изучению нарушений в эмоциональной [Бирина, 2022], мотивационной [Красильникова, 2023], личностной [Артеменко, 2009] сферах психической жизни ребенка.

Ввиду приведенных примеров особый интерес вызывает более детальная характеристика конкретных психологических последствий, возникающих вследствие вынужденного перемещения детей–беженцев.

Влияние ситуации вынужденного переселения на психическую жизнь ребенка

Разнообразие исследований проблем детей–беженцев может быть сведено к пяти основным группам по характеру конкретных психологических нарушений, возникающих в ситуации вынужденного перемещения. К ним могут быть отнесены: социально-психологические проблемы, проблемы в эмоциональной сфере, клинические и патопсихологические нарушения, посттравматическое стрессовое расстройство и личностные изменения, происходящие с ребенком.

Среди социально-психологических проблем выделяются затруднения социальной и культурной интеграции детей–беженцев [Хухлаев, 2013], возрастание социального дистанцирования в новых условиях жизни [Богуславская, 2015], трудности установления коммуникативных контактов [Самохвалова, 2020], нарушения социальных контактов в семьях беженцев [Красильникова, 2023] и др.

Нарушения эмоциональной сферы связаны с возрастанием степени эмоциональных переживаний ребенка [Янушевска, 2015], возникновением комплекса переживаний, объединенного в феномене психологической травмы [Уомерсли, 2018], появлением детских страхов [Бирина, 2022] и др.

Среди клинических и патопсихологических последствий вынужденного переселения выделяются: развитие патологических черт личности, социальная дезадаптация, психические и сомати-

ческие заболевания [Захарова, 2020]; отмечается формирование патопсихологических расстройств личности [Артеменко, 2009] и др.

Особое внимание в исследованиях обращается на формирование так называемого посттравматического стрессового расстройства у детей [Юдин, 2015], на психологическую коррекцию стрессовых состояний [Бакунова, 2009] и др.

Завершая анализ, отметим, что среди личностных нарушений, возникающих в результате вынужденного перемещения детей, особое внимание уделяется изучению свойств адаптивности личности, возникающей личностной травме, возрастанию уровня тревожности [Карабущенко, 2016] и др.

Проведенный анализ позволяет сделать ряд обобщающих выводов, характеризующих основные направления отечественных психологических исследований детей – вынужденных переселенцев.

Выводы

В первую очередь необходимо сказать, что в общем объеме современных отечественных исследований проблематика психологических следствий ситуации вынужденного перемещения беженцев находится далеко за пределами ведущих направлений работы. Это отражается в незначительном объеме работ, посвященных данной проблеме. Вместе с тем, отмечается и малое число работ, представленных в ведущих отечественных психологических изданиях. Конечно, есть объективные трудности, связанные с организацией исследовательской работы с беженцами, в том числе, с детской категорией вынужденных переселенцев.

Несмотря на сказанное, все же можно обобщить основные направления исследований проблемы беженцев и отметить преобладание установки на психологическую диагностику в них. Это говорит о тенденции к пониманию, осмыслению всего многообразия психологических следствий вынужденного перемещения.

Наиболее распространенной проблемой, возникающей в результате вынужденного перемещения, является совокупность социально-психологических трудностей беженцев – нарушение привычного социального взаимодействия, коммуникативные трудности, социальное дистанцирование в новых условиях жизни и пр.

Совокупность социально-психологических трудностей беженцев, вне всякого сомнения, – естественная и актуальная проблема психологического анализа. Однако следует обратить внимание, что за пределами современных исследований остается множество других не менее важных следствий ситуации вынужденного перемещения. Явно недостаточен объем работ, связанных с изучением эмоциональных нарушений, стрессовых расстройств, изменений личности беженцев и мн.др. Важнейшим направлением исследований должно стать и изучение долгосрочных психологических следствий ситуации вынужденного перемещения беженцев.

Библиографический список

1. Артеменко О. Н. Патопсихологический микроструктурный анализ результатов исследования подростков–беженцев и вынужденных переселенцев / О. Н. Артеменко, И. В. Бакунова, Л. И. Макадей // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 1. С. 48–61.
2. Бакунова И. В. Психологическая коррекция стрессовых состояний у беженцев и вынужденных переселенцев // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 7. С. 286–291.
3. Белова И. Б. Беженцы Первой мировой войны в российской провинции: советы беженцев 1918 г. // Вестник Брянского государственного университета. 2011. № 2. С. 27–31.
4. Бирин Е. Р. Страхи детей–беженцев дошкольного возраста и способы их устранения в ДОО / Е. Р. Бирин, В. В. Гордеева // Вестник педагогических наук. 2022. № 6. С. 228–231.
5. Богуславская В. Ф. Психологический анализ социальной дистанции в постконфликтном регионе / В. Ф. Богуславская, А. В. Гришина // Российский психологический журнал. 2015. Т. 12. № 4. С. 175–183.
6. Гордеева В. В. Инновационная технология утренний и вечерний круг как средство социальной адаптации детей–беженцев дошкольного возраста / В. В. Гордеева, А. С. Назарова // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2022. Т. 3. № 5. С. 21–24.
7. Гребенюк И. Ю. Поддержка социального и эмоционального благополучия студентов-беженцев // Инновационная наука. 2023. № 2–2. С. 94–98.
8. Гриценко В. В. Социально-психологическая адаптация детей русских переселенцев в российском обществе / В. В. Гриценко, Н. Е. Шустова // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 3. С. 25–33.
9. Данек Я. Обобщение опыта и вопросы иммиграции на территории Западной Словакии как импульсы к реализации просоциального воспитания // Science for Education Today. 2020. Т. 10. № 2. С. 91–103.

10. Захарова Н. М. Психические и поведенческие нарушения у мирного населения региона, подвергшегося локальным военным действиям / Н. М. Захарова, М. Г. Цветкова // Психология и право. 2020. Т. 10. № 4. С. 185–197.
11. Казьмина О. Е. Беженцы и религия: роль христианских организаций в интеграции беженцев в США // Вестник антропологии. 2016. № 4 (36). С. 151–164.
12. Калкузова О. В. Краткосрочная программа психологической поддержки для семей беженцев и переселенцев // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2023. № 2. С. 324–329.
13. Карабущенко Н. Б. Психологические особенности адаптации сирийских подростков в экстремальных ситуациях социогенного характера / Н. Б. Карабущенко, А. В. Иващенко, Н. Л. Сунгурова, И. Аль Масри // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 3. С. 81–90.
14. Ковальчук О. В. Социальная адаптация беженцев-мигрантов в современном российском обществе посредством добровольческой деятельности / О. В. Ковальчук, К. Ю. Королева // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2017. № 24 (273). С. 185–191.
15. Красильникова В. В. Особенности школьной мотивации первоклассников через внутрисемейные отношения (на примере семей беженцев и вынужденных переселенцев) // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2023. № 2. С. 184–192.
16. Красовская Н. Р. Кризис идентичности у беженцев и вынужденных переселенцев в современных условиях // Мир педагогики и психологии. 2020. № 1 (42). С. 123–130.
17. Кужилина А. В. Факторы и условия формирования субъективного благополучия личности беженцев и вынужденных переселенцев // Успехи современной науки и образования. 2016. № 1. С. 96–100.
18. Кутько И. И. Реакция утраты у беженцев из зоны военного конфликта / И. И. Кутько, О. А. Панченко, А. Н. Линева // Новости медицины и фармации. 2015. № 14 (552). С. 14–15.
19. Попов Т. Возможности арт-терапевтической работы с детьми-беженцами / Т. Попов, Д. Петров // Вестник Восточно-Сибирской Открытой Академии. 2013. № 9. С. 9.
20. Садыкова К. Т. Фактор беженцев в современной Франции // Казанский вестник молодых учёных. 2020. Т. 4. № 1 (14). С. 69–76.
21. Самохвалова А. Г. Межкультурные коммуникативные трудности подростков-мигрантов первого и второго поколений: кросс-культурный аспект / А. Г. Самохвалова, М. В. Метц // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 3. С. 149–166.
22. Смолина Т. Л. Толерантность по отношению к беженцам у школьников и студентов / Т. Л. Смолина, Д. М. Лаврова // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 2 (62). С. 38–47.
23. Уомерсли Г. Культурно-исторический подход как инструмент исследования травмы среди беженцев в Европе / Г. Уомерсли, Л. Клотцер // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 1. С. 87–97.
24. Филимонова К. А. Проблемы беженцев из Ближнего Зарубежья в определении своего правового статуса беженцев в Российской Федерации // Социосфера. 2021. № 1. С. 61–64.
25. Харьковская В. А. Особенности социальной адаптации беженцев с юго-востока Украины на территории Краснодарского края (по материалам интервью) / В. А. Харьковская, В. Н. Муха // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. № 12–1. С. 97–100.
26. Хухлаев О. Е. Интеграция мигрантов в образовательной среде: социально-психологические аспекты / О. Е. Хухлаев, И. М. Кузнецов, М. Ю. Чибисова // Психологическая наука и образование. 2013. Т. 18. № 3. С. 5–17.
27. Эмрих-бакенова С. Неоднозначный, неработоспособный закон: ситуация с социально-экономической поддержкой беженцев в Казахстане // Центральная Азия и Кавказ. 2015. Т. 18. № 1. С. 141–154.
28. Юдин Л. Ю. Посттравматическое стрессовое расстройство у детей, находящихся в пункте временного размещения беженцев // Молодой ученый. 2015. № 13 (93). С. 323–329.
29. Янушевска Э. Ребенок-беженец в польской школе // Образование и саморазвитие. 2015. № 1 (43). С. 207–212.

Reference list

- Artemenko O. N. Patopsihologicheskiy mikrostrukturnyj analiz rezul'tatov issledovaniya podrostkov-bezhencev i vynuzhdennyh pereselencev = Pathopsychological microstructure analysis of the results of the study of adolescent refugees and internally displaced persons / O. N. Artemenko, I. V. Bakunova, L. I. Makadej // Nauchnye problemy gumanitarnyh issledovaniy. 2009. № 1. S. 48–61.
- Bakunova I. V. Psihologicheskaja korrekciya stressovyh sostojanij u bezhencev i vynuzhdennyh pereselencev = Psychological management of stress conditions in refugees and internally displaced persons // Sibirskij pedagogicheskiy zhurnal. 2009. № 7. S. 286–291.
- Belova I. B. Bezhency Pervoj mirovoj vojny v rossijskoj provincii: sovery bezhencev 1918 g. = Refugees of the First World War in the Russian province: refugee councils of 1918 // Vestnik Brjanskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. № 2. S. 27–31.
- Birina E. R. Strahi detej-bezhencev doskol'nogo vozrasta i sposoby ih ustraneniya v DOO = Fears of pre-school refugee children and ways to address them in pre-

school organisations / E. R. Birina, V. V. Gordeeva // Vestnik pedagogicheskikh nauk. 2022. № 6. S. 228–231.

5. Boguslavskaja V. F. Psihologicheskij analiz social'noj distancii v postkonfliktnom regione = Psychological analysis of social distance in a post-conflict region / V. F. Boguslavskaja, A. V. Grishina // Rossijskij psihologicheskij zhurnal. 2015. T. 12. № 4. S. 175–183.

6. Gordeeva V. V. Innovacionnaja tehnologija utrennij i vechernij krug kak sredstvo social'noj adaptacii detej-bezhencev doskol'nogo vozrasta = Innovative morning and evening circle technology as a means of social adaptation of preschool refugee children / V. V. Gordeeva, A. S. Nazarova // Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii. 2022. T. 3. № 5. S. 21–24.

7. Grebenjuk I. Ju. Podderzhka social'nogo i jemotional'nogo blagopoluchija studentov-bezhencev = Supporting the social and emotional well-being of refugee students // Innovacionnaja nauka. 2023. № 2–2. S. 94–98.

8. Gricenko V. V. Social'no-psihologicheskaja adaptacija detej russkikh pereselencev v rossijskom obshhestve = Socio-psychological adaptation of children of Russian immigrants in Russian society / V. V. Gricenko, N. E. Shustova // Psihologicheskij zhurnal. 2004. T. 25. № 3. S. 25–33.

9. Danek Ja. Obobshhenie opyta i voprosy immigracii na territorii Zapadnoj Slovakii kak impul'sy k realizacii prosocial'nogo vospitanija = Synthesis of experiences and immigration issues in Western Slovakia as impulses towards the realization of prosocial education // Science for Education Today. 2020. T. 10. № 2. S. 91–103.

10. Zaharova N. M. Psihicheskie i povedencheskie narushenija u mirnogo naselenija regiona, podvergshegosja lokal'nym voennym dejstvijam = Mental and behavioral disorders in civilians of the region subjected to local military actions / N. M. Zaharova, M. G. Cvetkova // Psihologija i pravo. 2020. T. 10. № 4. S. 185–197.

11. Kaz'mina O. E. Bezhency i religija: rol' hristianskikh organizacij v integracii bezhencev v SShA = Refugees and religion: Role of Christian organizations in integrating refugees in the United States // Vestnik antropologii. 2016. № 4 (36). S. 151–164.

12. Kalkuzova O. V. Kratkosrochnaja programma psihologicheskij podderzhki dlja semej bezhencev i pereselencev = Short-term psychological support program for refugee and displaced families // Psihologija i pedagogika v Krymu: puti razvitija. 2023. № 2. S. 324–329.

13. Karabushhenko N. B. Psihologicheskie osobennosti adaptacii sirijskikh podrostkov v jekstremal'nyh situacijah sociogennoho haraktera = Psychological features of adaptation of Syrian adolescents in extreme situations of a sociogenic nature / N. B. Karabushhenko, A. V. Ivashhenko, N. L. Sungurova, I. Al' Masri // Jeksperimental'naja psihologija. 2016. T. 9. № 3. S. 81–90.

14. Koval'chuk O. V. Social'naja adaptacija bezhencev-migrantov v sovremenom rossijskom obshhestve posredstvom dobrovol'cheskoj dejatel'nosti = Social adaptation of migrant refugees in modern Russian

society through volunteering / O. V. Koval'chuk, K. Ju. Koroleva // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Filosofija. Sociologija. Pravo. 2017. № 24 (273). S. 185–191.

15. Krasil'nikova V. V. Osobennosti shkol'noj motivacii pervoklassnikov cherez vnutrisemejnye otnoshenija (na primere semej bezhencev i vyzhdennyh pereselencev) = Features of school motivation of first-graders through intra-family relations (using the example of refugee and internally displaced families) // Psihologija i pedagogika v Krymu: puti razvitija. 2023. № 2. S. 184–192.

16. Krasovskaja N. R. Krizis identichnosti u bezhencev i vyzhdennyh pereselencev v sovremennyh uslovijah = Identity crisis among refugees and internally displaced persons in modern conditions // Mir pedagogiki i psihologii. 2020. № 1 (42). S. 123–130.

17. Kuzhil'naja A. V. Faktory i uslovija formirovanija sub#ektivnogo blagopoluchija lichnosti bezhencev i vyzhdennyh pereselencev = Factors and conditions for the development of subjective well-being of refugees and internally displaced persons // Uspehi sovremennoj nauki i obrazovanija. 2016. № 1. S. 96–100.

18. Kut'ko I. I. Reakcija utraty u bezhencev iz zony voennogo konflikta = The reaction of loss in refugees from the military conflict zone / I. I. Kut'ko, O. A. Panchenko, A. N. Linev // Novosti mediciny i farmacii. 2015. № 14 (552). S. 14–15.

19. Popov T. Vozmozhnosti art-terapevticheskoj raboty s det'mi-bezhencami = Opportunities for art therapy work with refugee children / T. Popov, D. Petrov // Vestnik Vostochno-Sibirskoj Otkrytoj Akademii. 2013. № 9. S. 9.

20. Sadykova K. T. Faktor bezhencev v sovremennoj Francii = Refugee factor in modern France // Kazanskij vestnik molodyh uchjonyh. 2020. T. 4. № 1 (14). S. 69–76.

21. Samohvalova A. G. Mez kul'turnye kommunikativnye trudnosti podrostkov-migrantov pervogo i vtorigo pokolenij: kross-kul'turnyj aspekt = Intercultural communication difficulties of first- and second-generation migrant adolescents: cross-cultural aspect / A. G. Samohvalova, M. V. Metc // Social'naja psihologija i obshhestvo. 2020. T. 11. № 3. S. 149–166.

22. Smolina T. L. Tolerantnost' po otnosheniju k bezhencam u shkol'nikov i studentov = Tolerance towards refugees among schoolchildren and students / T. L. Smolina, D. M. Lavrova // Psihologija obrazovanija v polikul'turnom prostranstve. 2023. № 2 (62). S. 38–47.

23. Uomersli G. Kul'turno-istoricheskij podhod kak instrument issledovanija travmy sredi bezhencev v Evrope = Cultural and historical approach as a tool for investigating trauma among refugees in Europe / G. Uomersli, L. Klotcer // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2018. T. 14. № 1. S. 87–97.

24. Filimonova K. A. Problemy bezhencev iz Blizhnego Zarubezh'ja v opredelenii svoego pravovogo statusa bezhencev v Rossijskoj Federacii = The problems of refu-

gees from Near Abroad in determining their legal status of refugees in the Russian Federation // *Sociosfera*. 2021. № 1. S. 61–64.

25. Har'kova V. A. Osobennosti social'noj adaptacii bezhencev s jugo-vostoka Ukrainy na territorii Krasnodarskogo kraja (po materialam interv'ju) = Features of social adaptation of refugees from southeastern Ukraine in the Krasnodar Territory (based on interview materials) / V. A. Har'kova, V. N. Muha // *Gumanitarnye, social'no-jeekonomicheskie i obshhestvennye nauki*. 2020. № 12–1. S. 97–100.

26. Huhlaev O. E. Integracija migrantov v obrazovatel'noj srede: social'no-psihologicheskie aspekty = Integration of migrants in an educational environment: socio-psychological aspects / O. E. Huhlaev, I. M. Kuznecov, M. Ju. Chibisova // *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*. 2013. T. 18. № 3. S. 5–17.

27. Jemrih-bakenova S. Neodnoznachnyj, nerabotosposobnyj zakon: situacija s social'no-jeekonomicheskoj podderzhkoj bezhencev v Kazahstane = Ambiguous, inoperable law: the situation with socio-economic support for refugees in Kazakhstan // *Central'naja Azija i Kavkaz*. 2015. T. 18. № 1. S. 141–154.

28. Judin L. Ju. Posttravmaticheskoe stressovoe rasstrojstvo u detej, nahodjashhihsja v punkte vremennogo razmeshhenija bezhencev = Post-traumatic stress disorder of children in temporary refugee accommodation // *Molodoj uchenyj*. 2015. № 13 (93). S. 323–329.

29. Janushevskaja Je. Rebenok-bezhenec v pol'skoj shkole = Refugee child at Polish school // *Obrazovanie i samorazvitie*. 2015. № 1 (43). S. 207–212.

Статья поступила в редакцию 29.08.2023; одобрена после рецензирования 26.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 29.08.2023; approved after reviewing 26.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Дискуссия о предмете психологии

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_181

EDN: ETGPAS

О сложных феноменах исследования в психологии и ее предмете

Елена Александровна Рыльская

Доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии управления и служебной деятельности, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет). 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 76

elena_rylskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3075-5255>

Аннотация. На протяжении последних двух десятилетий размышления, касающиеся содержания предмета науки, становятся все более настойчивыми среди представителей отечественного психологического сообщества. Последствия недостаточного внимания к этой проблеме рисуются как весьма неблагоприятные. В этом контексте своевременной видится предложенная редакцией журнала «Ярославский педагогический вестник» дискуссия на тему «Предмет психологии в XXI столетии». В данной статье на основе анализа разнообразных мнений о способах решения проблемы предмета психологии, новая трактовка предмета представляется как путь к познанию сверхсложных психологических феноменов.

Высказываются аргументы в поддержку мнения о том, что в роли предмета психологии может быть представлен конструкт «внутренний мир человека», соответствующий постнеклассическим тенденциям развития психологической науки, ориентирующейся на идеи холистичности, самоорганизации, интегративности. Поскольку в фокусе внимания постнеклассики находятся сверхсложные динамические феномены социального бытия человека (многомерный жизненный мир, жизненный путь, жизнеосуществление, экзистенциальная исполненность, жизнеспособность и др.), при их изучении с позиции чисто отражательной концепции психики возникает противоречие с основным принципом научного познания, направленного на связанное, холистичное жизнепонимание. Это противоречие может быть разрешено за счет рассмотрения в роли предмета психологии конструкта «внутренний мир человека», имеющего стратегическое значение для исследования сложных, самоорганизующихся, «человекоразмерных» систем, находящихся в фокусе внимания современной постнеклассической психологии.

Ключевые слова: предмет психологии; кризис; внутренний мир; постнеклассическая психология; жизнеспособность; психика; отражение

Для цитирования: Рыльская Е. А. О сложных феноменах исследования в психологии и ее предмете // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 181-188. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_181. <https://elibrary.ru/ETGPAS>

Discussion on the subject of psychology

Original article

On the complex research phenomena in psychology and its subject

Elena A. Rylskaya

Doctor of psychological sciences, associate professor, head of department of management and service psychology, South Ural state university (National research university). 454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 76

elena_rylskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3075-5255>

Abstract. Over the past two decades, reflection on the content of the subject matter of science has become increasingly persistent among members of the domestic psychological community. The consequences of insufficient attention to this problem are drawn as rather unfavorable. In this context, the discussion «The Subject of Psychology in the XXI Century», proposed by the Journal «Yaroslavl Pedagogical Bulletin», seems very timely. In this article, based on the analysis of different views on how to solve the problem of psychology subject, a new interpretation of the subject

is presented as a way to cognition of psychological phenomena «human-dimensional» systems in the focus of contemporary post-non-classical psychology.

It is argued that the subject matter of psychology can be represented as the construct of «man's inner world» corresponding with the postnonclassical tendencies of psychological science development, oriented toward the ideas of holistic, self-organizing, and integrative. Because the focus of postneoclassics is on supersized dynamic phenomena of man's social being (multidimensional lifeworld, lifeway, life realization, existential fulfilment, vitality, etc.), their study from a purely reflective conception of psyche comes into conflict with the basic principle of scientific knowledge aimed at coherent, holistic life comprehension. This contradiction can be resolved through an expansive treatment of the subject of psychology as the inner world of man, understood as the trans-subjective space of his being, as the outer world included in man and man included in the outer world.

Thus, the prospect of considering the construct of the «inner world of man» as the subject matter of psychology may be of strategic importance for the study of the complex, self-organising, «human-dimensional» systems that are the focus of contemporary post-nonclassical psychology.

Key words: the subject of psychology; crisis; inner world; post-non-classical psychology; resilience; psyche; reflection

For citation: Rylskaya E. A. On the complex research phenomena in psychology and its subject. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 181-188. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_181. <https://elibrary.ru/ETGPAS>

Введение

В настоящее время проблема предмета психологии входит в список важнейших методологических проблем, решение которых в той или иной мере определяет дальнейшее развитие психологии в условиях ее кризиса, который по образному выражению В. А. Мазилова, все больше превращается в «суд над психологией» [Мазилов, 2019, с. 90–100].

Мнения о необходимости изменений в понимании и трактовке предмета психологической науки звучат на протяжении двух последних десятилетий, не являясь такой уж редкостью при заявке на всю глобальность проблемы: «Ни больше, ни меньше – предмет психологии!» В ходе анализа причин и последствий (довольно неблагоприятных) отсутствия в современной психологии общепринятого определения ее предмета говорится о безусловной полезности работы над его определением и отмечается, что функции такого определения в дальнейшем развитии науки, тем не менее, весьма ограничены [Смирнов, 2006, с. 73–84].

В качестве возможных объяснений подобной ограниченности нередко говорится об «уникальности» психологии как науки, которая «постоянно находилась и находится в процессе поиска, и все время ищет свой предмет». Отмечается также, что психологическая наука – одна из самых сложных наук вообще. В роли аргументов приводится нередко цитируемое высказывание Л. С. Выготского, о том, что «предмет психоло-

гии – самый трудный из всего, что есть в мире»... [Каширский, 2015, с. 94–98]. Со всем вышесказанным трудно не согласиться: да, наука – уникальная; да, наука – сверхсложная, но это никак не способствует решению проблемы ее предмета.

Призывы к трансформации представлений о предмете психологии нередко перемежаются с анализом процесса становления предмета психологии и здесь, наряду с анализом тривиальных мнений об эволюции представлений о предметной области психологии [Ждан, 2006, с. 8–22], встречаются и позиции нетрадиционного характера.

Так, например, В. В. Козлов говорит о наличии исторической тенденции к своеобразному «расширению» предмета психологии, понимаемому через содержание базовых психологических парадигм. Исторической предшественницей собственно психологии, по мнению автора, стала физиологическая психология, предметной областью которой выступали физиологические процессы и закономерности их протекания. На следующем этапе – психоанализ, основанный и талантливо использованный З. Фрейдом как метод лечения невротических заболеваний, превратившись далее в общепсихологическую теорию, провозгласил предметом психологии личность как созвездие глубинных движущих сил ее душевной жизни. В рамках третьей волны становления психологической науки устами Дж. Уотсона психология была представлена как предельно объективизированная научная область, призванная изучать и описывать особенности и закономерности поведенческих реакций в опреде-

ленных условиях, осуществлять количественную оценку этих реакций. Именно этим формам и была предназначена почетная роль предмета психологии. Следующей вехой на пути расширения предметной области психологической науки стала экзистенциально-гуманистическая психология, включившая в структуру предмета нравственные начала личности и экзистенциальные проблемы человеческого бытия.

Трансперсональной психологии В. В. Козлов отводит роль направления, в котором предмет психологии представлен максимально широко и получает свое «предельное» выражение: «Собственно, предел предмета психологии достигнут. Пять колец расширения предмета психологии как годовые кольца Дерева Жизни привели к ее предельной зрелости, и пять ветвей с огромным количеством веточек и листочков поражают воображение своей силой и реализованностью. Можно сказать, что существуют пять базовых моделей психологии со своими принципами, методологией, предметом и пятью магическими кристаллами, пятью линзами, через которые воспринимают психологи каждого клана психическую реальность совершенно своеобразно» [Козлов, 2016, с. 126].

Немало публикаций посвящено анализу современных представлений о предмете психологической науки, в них встречаются рассуждения самоуспокоительного характера об обоснованности рассмотрения в качестве предмета психологии психики. Сама психика – есть функции мозга. Эта функция присуща высокоорганизованным животным и человеку, призвана отражать внешнюю объективную реальность и внутренние состояния организма, а также регулировать на этой основе поведение и деятельность. При этом утверждается, что подобное понимание психики соответствует современным представлениям нейронаук и создает перспективы для удовлетворительного, по сути непротиворечивого решения психофизиологической проблемы. Основанное на принципах монизма, такое решение позволяет сформулировать обоснованную дефиницию психической реальности и выделить в ней собственно предмет психологии, а также специфический метод его изучения [Чуприкова, 2006].

Данную позицию разделяют далеко не все представители психологического сообщества и, даже оставаясь на позициях отражательной природы психики, утверждают, что определение психики, как оно представлено в вузовских учебниках: «Психика – свойство высокооргани-

зованной материи, заключающееся в способности субъекта активно отражать объективную реальность, строить динамические модели действительности и реализовывать свое поведение на основе саморегуляции», – нуждается в разъяснении. В качестве аргументов для критики выступает и излишний «крен» в сторону физиологии, и неоправдываемые ожидания относительно изучения того, что хотелось бы изучать (человека, его многомерный жизненный мир, внутренний мир, психологические особенности, особенности поведения), и сложность трактовки самого отражения, приводящая к его чисто механистическому пониманию [Кузьмина, 2016, с. 149–156].

Наконец, встречаются и весьма пессимистичные (по мнению одних) и реалистичные (по мнению других) прогнозы относительно решения проблемы предмета психологии, так В. М. Аллахвердов в образно озаглавленной статье «Вечно зеленеющий предмет психологии на фоне сухой теории» в 2006 году утверждал следующее: «Предмет науки определяется принятой в данной науке парадигмальной теорией. В психологии такой теории нет, а потому и спор о предмете психологии не слишком конструктивен» [Аллахвердов, 2016, с. 100].

И все-таки на страницах научных журналов мы слышим призывы к «ревизии» предмета психологии, которые нередко сопровождаются предложениями об альтернативных трактовках предметной области психологической науки.

Результаты исследования

В качестве предмета психологии предлагается рассматривать разные, альтернативные категории «психики», концепты. В этом смысле больше всего, пожалуй, повезло категории «душа», – именно к ее «реанимированию» можно услышать множество разного рода воззваний: «Необходима разработка учения о душе на основах современного понимания науки не как способа открытия объективных законов природы и общества, а как проекции души человека на окружающий мир» [Ильин, 2010, с. 10–16].

При этом предлагается не отказываться полностью от категории психики в пользу категории души, напротив, подчеркивается факт их иерархичности, некой «избыточности» наполнения концепта «душа», который включает в себя и собственно психику. Последняя же является атрибутом души. Дух способен воздействовать на душу. Здесь, по мнению автора, кроется главное отличие души от психики, а психология же – это

наука, прежде всего о душе и только затем о психике, поведении и сознании. Звучит оптимистичная перспектива возвращения категорий духовности, души, духа в психологию, что позволит ей избавиться от ограничительных рамок естественно-научной парадигмы [Ильин, 2010].

Выбор категории души в качестве предмета психологии отдельными авторами представляется правомерным в контексте холистических тенденций развития современной психологической науки, все больше ориентирующейся на трансформацию описаний элементарных психических феноменов и процессов в определения системообразующих признаков человеческой целостности, что собственно и отличает психологию от других антропологических дисциплин. Душа собственно и выступает в качестве такой целостности, а ее системообразующим качеством представляется субъектность человека [Кондратьев, 2010].

Здесь все достаточно понятно и красиво изложено, кроме одного: ответа на вопрос: что есть душа? Кстати, и на этот вопрос тоже можно найти ответ (только возникнет другой вопрос: насколько удовлетворителен этот ответ?).

Между тем, интерес представляют не только «кандидаты» на «пост» предмета психологии, но и те направления, которые позволят «обнаружить» предмет. Размышляя о различных подходах к определению предмета психологии И. Е. Гарбер отмечает, что предпринятые ранее многочисленные попытки сформулировать некое нормативное определение предмета, к сожалению, пока не увенчались успехом. Вместе с тем, появилась возможность отчетливо представить позиции разных авторов по этому вопросу, соотнести их между собой, а это, в свою очередь, выступило ориентиром для систематизации представлений об изменчивости предмета психологии [Гарбер, 2006].

Для более четкого понимания проблемы предмета психологии предлагается рассматривать его через призму трех смысловых контекстов. Первый контекст, получивший название «онтический», ориентирован на познание «психического бытия» и обозначается как «psyche». Это – так называемый «онтический предмет психологии». Второй, «онтологический» контекст предполагает изучение «психической реальности» и выступает как «онтологическая картина psyche» и соответственно «онтологический предмет». Наконец, третий контекст, получивший название эпистемологического имеет дело с «психологической реальностью или «теорией psyche», знаменуя

собой «эпистемологический предмет психологической науки» [Теплых, 2006, с. 85–99].

Таким образом, даже на фоне широкой полифонии содержательных трансформаций предмета психологии, нельзя отрицать, что сфера исследований того, что относится к психологическому познанию, в настоящее время представляется все более объемной, сложной, даже сверхсложной; причем, последнее понимается не как усложнение иерархии элементов составляющих сложность, а как движение к холистичности и синергии. Неизменно повышающаяся сложность психологических феноменов перестает «укладываться» в рамки традиционных трактовок психики как субъективного образа объективного мира.

Новые трактовки предмета психологии – путь к познанию сверхсложных психологических феноменов. В контексте повышающейся сложности предмета познания многие психологи пытаются представить психологию как науку о человеке, выступающего в роли субъекта психики, а ее предмет как психическую активность человека. Подчеркивается идея изначальной холистичности предмета психологии, который призван не только достаточно полно описывать качественное своеобразие психического, но и воплощать в себе генетическое единство психики, то есть не ограничиваться перечислением психических феноменов [Татенко, 1996].

Идея рассмотрения человека в роли предмета психологии получает поддержку еще у целого ряда исследователей, в том числе известных методологов. Г. В. Залевский, обоснованно ссылаясь на то, что многочисленные абстрактные составляющие предмета психологии, такие как «психологические закономерности и механизмы», «психические акты», «детерминанты», «психические феномены», по сути, заслоняют конечную цель психологического исследования, предлагает в качестве предмета научной психологии рассматривать человека с позиции целостно-ценностной парадигмы как биопсихосоциодуховного (ценностно-смыслового) единства человека и его здоровья. Примечательно то, что, по мнению Г. В. Залевского (а у него немало сторонников), решающим фактором в этой интегрированной целостно-ценностной организации является духовная (ценностно-смысловая) составляющая, то есть тем самым предложенная трактовка предмета психологии в некоторой мере отвечает призывам «вернуть в психологию душу и духовность» [Залевский, 2019, с. 61–78].

Человек как биопсихосоциоэтическое единство в предметном поле современной психологии отражает ее модернистские постнеклассические тенденции, которые активно поддерживались еще одним известнейшим представителем Томской психологической школы – В. Е. Ключко. Рассуждая о проблеме предмета психологии, как о важнейшей и требующей пристального внимания, В. Е. Ключко говорил об ограниченности феноменологического потенциала психики как предметной области психологии, даже при общепризнанном понимании психики как системы. По его мнению, психику невозможно рассматривать как открытую, самостоятельно функционирующую систему по причине того, что сама психика не включена в процесс динамичного и постоянного информационного обмена с внешней средой, психика не может единолично обмениваться со средой энергией, вещественными субстратами. Самой психике это недоступно. Получается, что предмет науки (психика) не является живой (само)развивающейся системой. Как же в таком случае быть с мечтами о «системной психологии»? Ведь ее предмет не является открытой системой. Эти мечты, по мнению автора, следует отбросить. С позиции В. Е. Ключко, реальной живой системой, обоснованно претендующей на роль предмета психологии, может быть человек. Именно он испытывает постоянную потребность в информационных, энергетических и прочих ресурсах, жизненно необходимых для устойчивого существования и развития. Вместе с тем, без психики эта потребность не может быть реализована. Именно психика позволяет обеспечить информационный обмен со средой, выбирая из нее то, что имеет актуальный смысл и значение для определенного фрагмента бытия системы, а также ее будущего [Ключко, 2016]. С позиции настоящего момента оценивая день сегодняшней нашей науки, автор отмечает, что современная психология переживает сейчас определенный «парадигмальный сдвиг». Она не в состоянии более удерживать психику в качестве предмета науки и уверенно поворачивается к целостному человеку. [Ключко, 2004].

Таким образом, нетрудно заметить, что трактовки предмета психологии в методологическом контексте постнеклассики однозначно тяготеют к человеку, как живой, саморазвивающейся системе: «Основное изменение предмета психологии выражается в смещении акцента исследований с психических явлений на более высокий уровень – на целостное изучение человека, зако-

номерностей формирования вершинных процессов человеческой психологии – духовности, нравственности, свободы, гуманизма» [Стахнева, 2013, с. 375].

Возвращаясь к концепции Г. В. Залевского, хочется подчеркнуть, что в его представлении человек – это антропос (существо, устремленное ввысь). Человек (антропос) характеризуется ценностной целостностью, а в структурном плане является, по терминологии Г. В. Залевского, биопсихосоциоэтическим образованием. Это образование отличается сложной организацией, имеет уровневое строение. Причем, высшим и интегрирующим уровнем является уровень духовный, представленный в концепции духовностью и духовным здоровьем. Таким образом, в понимании Г. В. Залевского, человек как предмет психологии, как антропос (устремленный ввысь) обладает духовностью, которая обеспечивает его системную целостность. Кроме того, нельзя не отметить, что структурно-уровневое строение человека как биопсихосоциоэтического единства интегрирует его связи с внешним миром, представляя тем самым «созвездие миров»: мира телесности, психологического (функционального и душевного) мира, общественного (социального и духовного) мира. В такой трактовке предмета психологии он понимается как объективно-субъективное пространство бытия человека, его жизненный мир – сложнейшее психическое образование, которое трудно понять и объяснить, опираясь только на теорию психического отражения [Залевский, 2019, с. 61–78].

Категория «мир», по мнению целого ряда авторов, является тем «спасительным кругом», который позволит современной психологии обрести свой самодостаточный предмет: «Определяя психологию как науку о психике, мы сразу же четко становимся на рельсы субъективного идеализма и начинаем вместо научного исследования психических явлений слагать о них былины, писать рассказы, сказки и басни по проблемам психологии. Поэтому психология – это наука о психике в ее взаимодействии с материальным миром. Объект ее триедин и включает материальные следствия, причины психической активности и только затем саму психику и социально-психологические явления» [Анцупов, 2009, с. 26].

Подобного рода «объединительная» психология изучает и описывает взаимодействие бытия мысленного мира людей с бытием вещественного мира. Особенный интерес представляет изучение и описание этого взаимодействия через

человеческую деятельность или шире через человеческую созидательность [Захаров, 2022].

Обоснование возможности использования конструкта «внутренний мир» человека в качестве предмета психологии в целом ряде публикаций представлено В. Д. Шадриковым и В. А. Мазилковым [Шадриков, 2006; Шадриков, 2015; Мазилков, 2020].

Аргументы, представленные авторами, достаточно непротиворечивы и убедительны. Прежде всего, говорится от том, что данный конструкт не вызывает серьезных возражений со стороны психологов самых разных направлений. В качестве иллюстрации приводится, в частности, цитата Л. М. Веккера: «Внутренний мир человека, его душа – она наш предмет. Она микрокосм, в котором все предстает в неразложимой целостности. Внешний мир легче поддается членению, а здесь все в духовной целостности» [Мазилков, 2022, с.101].

Заключение

В дополнение к уже изложенным аргументам следует отметить, что конструкт «внутренний мир человека» соответствует постнеклассическим тенденциям развития психологической науки, ориентирующейся на идеи холистичности, самоорганизации, интегративности научного познания, предметом которого становятся сверхсложные открытые саморазвивающиеся системы. В фокусе внимания постнеклассики оказываются динамические феномены и процессы социальной жизни человека: многомерный жизненный мир, жизненный путь, жизнеосуществление, экзистенциальная исполненность, жизнеспособность и др., полноценное и глубокое исследование которых довольно затруднительно в рамках отражательной концепции психики, в которой сама жизнь трактовалась весьма абстрактно и по сути нежизненно как «способ существования белковых тел». Стоит ли говорить о том, что такая трактовка жизни явно не отражает всего ее богатства и бесконечного разнообразия. Следовательно, изучение «жизненных» феноменов с позиции чисто отражательной концепции психики вступает в противоречие с основным принципом научного познания, направленного на связное, холистичное непонимание.

Иные перспективы появляются при трактовке предмета психологии как внутреннего мира человека. Внутренний мир – это живая, потребностно-эмоциональная субстанция, формируемая при жизни человека на основе его индивидуальных свойств и отражающая многообразие его

бытия. Если в категории «отражение» еще нет жизни, то она появляется в категории «внутренний мир», и если в «отражении» первична внешняя среда, во «внутреннем мире» первичен человек со своими переживаниями. Причем, сам внутренний мир – это не только внутренние переживания человека, это – совмещенное, транс-субъективное пространство бытия, это – внешний мир, включенный в человека и человек, включенный во внешний мир.

Таким образом, перспектива рассмотрения в роли предмета психологии конструкта «внутренний мир человека» имеет стратегическое значение для исследования сложных, самоорганизующихся, «человекоразмерных» систем, находящихся в фокусе внимания современной постнеклассической психологии.

Библиографический список

1. Аллахвердов В. М. Вечно зеленеющий предмет психологии на фоне сухой теории // Методология и история психологии. 2006. № 1. С. 100–104.
2. Анцупов А. Я. Проблема объекта и предмета психологии // Инновации в образовании. 2009. № 11. С. 20–27.
3. Гарбер И. Е. Нормативный и дескриптивный подходы к определению предмета психологии // Методология и история психологии. 2006. № 1. С. 119–131.
4. Ждан А. Н. Развитие взглядов на предмет психологии // Методология и история психологии. 2006. № 1. С. 8–22.
5. Залевский Г. В. «Строительные леса на здании, которое называется «Психология человека» // Сибирский психологический журнал. 2019. № 71. С. 61–78.
6. Захаров В. К. «Человек психологический» в изменяющемся объединенном мире // Ярославский педагогический вестник. 2022. №3. С.118–131.
7. Ильин Г. Л. Об эволюции понимания предмета психологии // Школьные технологии. 2010. № 4. С. 10–16.
8. Каширский Д. В. Психология в поисках собственного предмета : сборник избранных трудов международной конференции «Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования». Барнаул : АлтГУ, 2015. С. 94–98.
9. Ключко В. Е. О понятийном аппарате постнеклассической психологии : сборник статей международной научно-практической конференции «Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность». Москва : Изд-во «Московский государственный университет дизайнера и технологии». 2016. С. 128–133.
10. Ключко В. Е. Щит Персея и круг Хомы: психоисторический этюд // Сибирский психологический журнал. 2004. № 19. С. 11–17.
11. Козлов В. В. Эволюционные тенденции предмета психологии : сборник статей «Звезды Ярослав-

ской психологии» к 60-летию А. В. Карпова. Ярославль : Издательство Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2016. С. 121–138.

12. Кондратьев С. В. Субъектность человека как системообразующее качество души и как предмет психологии // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. 2010. Вып. 2 (17). С. 137–145.

13. Кузьмина Е. И. Понимание предмета психологии с позиции рефлексивно-деятельностного подхода : сборник статей VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Развитие человека в современном мире» / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. Новосибирск : Изд-во «Новосибирский гос. педагогический университет», 2016. С. 149–156.

14. Мазиллов В. А. Кризис психологии: новое понимание и трактовка // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 90–100.

15. Мазиллов В. А. Предмет психологии. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 186 с.

16. Рыльская Е. А. Психологическая концепция жизнеспособности человека. Челябинск : Изд-во «Полиграф-мастер», 2013. 336 с.

17. Смирнов С. Д. Чем грозит психологии отсутствие общепринятого определения ее предмета? // Методология и история психологии. 2006. № 1. С. 73–84.

18. Стахнева Л. А. Подходы к пониманию предмета современной психологии в контексте постнеклассического типа рациональности // Ученые записки Орловского государственного университета. Орел : Орловский государственный университет, №2 (52). 2013. С. 372–375.

19. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. Киев : Изд-во Видавничий центр «Просвита», 1996. 404 с.

20. Теплых Д. А. Концепции предметности психологии в контексте типов научной рациональности // Методология и история психологии. 2006. № 1. С. 85–99.

21. Чуприкова Н. И. Теория отражения, психическая реальность и психологическая наука // Методология и история психологии. 2006. № 1. С. 174–192.

22. Шадриков В. Д. Внутренний мир человека. Москва : Логос, 2006. 386 с.

23. Шадриков В. Д., Мазиллов В. А. Общая психология : учебник для академического бакалавриата. Москва : Юрайт, 2015. 411 с.

Reference list

1. Allahverdov V. M. Vечно zelenjushhij predmet psihologii na fone suhoj teorii = Ever-greening subject of psychology amid dry theory // Metodologija i istorija psihologii. 2006. № 1. S. 100–104.

2. Ancupov A. Ja. Problema ob#ekta i predmeta psihologii = The problem of the object and the subject of psychology // Innovacii v obrazovanii. 2009. № 11. S. 20–27.

3. Garber I. E. Normativnyj i deskriptivnyj podhody k opredeleniju predmeta psihologii = Normative and descriptive approaches to define the subject of psychology // Metodologija i istorija psihologii. 2006. № 1. S. 119–131.

4. Zhdan A. N. Razvitie vzgljadov na predmet psihologii = Developing views on the subject of psychology // Metodologija i istorija psihologii. 2006. № 1. S. 8–22.

5. Zalevskij G. V. «Stroitel'nye lesa na zdanii, kotoroe nazyvaetsja «Psihologija cheloveka» = «Scaffolding on a building called» Human Psychology // Sibirskij psihologicheskiy zhurnal. 2019. № 71. S. 61–78.

6. Zaharov V. K. «Chelovek psihologicheskij» v izmenjajushhemsja ob#edinennom mire = «Psychological Man» in a Changing United World // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. №3. S.118–131.

7. Il'in G. L. Ob jevoljucii ponimaniya predmeta psihologii = On the evolution of understanding the subject of psychology // Shkol'nye tehnologii. 2010. № 4. S. 10–16.

8. Kashirskij D. V. Psihologija v poiskah sobstvennogo predmeta = Psychology in search of its own subject : sbornik izbrannyh trudov mezhdunarodnoj konferencii «Lomonosovskie chtenija na Altae: fundamental'nye problemy nauki i obrazovanija». Barnaul : AltGU, 2015. S. 94–98.

9. Klochko V.E. O ponjatijnom apparate postneklasicheskoi psihologii = On the conceptual apparatus of post-classical psychology : sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii «Gumanitarnye osnovanija social'nogo progressa: Rossija i sovremennost'». Moskva : Izd-vo «Moskovskij gosudarstvennyj universitet dizajna i tehnologii». 2016. S. 128–133.

10. Klochko V. E. Shhit Perseja i krug Homy: psihoistoricheskij jetjud = Perseus Shield and the Circle of Choma: A Psychohistoric Study // Sibirskij psihologicheskiy zhurnal. 2004. № 19. S. 11–17.

11. Kozlov V. V. Jevoľjucionnye tendencii predmeta psihologii = Evolutionary trends of the subject of psychology : sbornik statej «Zvezdy Jaroslavskoj psihologii» k 60-letiju A. V. Karpova. Jaroslavl' : Izdatel'stvo Jaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K. D. Ushinskogo, 2016. S. 121–138.

12. Kondrat'ev S. V. Sub#ektnost' cheloveka kak sistemoobrazujushhee kachestvo dushi i kak predmet psihologii = Human subjectivity as a system-forming quality of the soul and as a subject of psychology // Vestnik PSTGU. IV: Pedagogika. Psihologija. 2010. Vyp. 2 (17). S. 137–145.

13. Kuz'mina E. I. Ponimanie predmeta psihologii s pozicii reflektivno-dejatel'nostnogo podhoda = Understanding the subject of psychology from the perspective of a reflective-activity approach : sbornik statej VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii s mezhdunarodnym uchastiem «Razvitie cheloveka v sovremennom mire» / pod red. N. Ja. Bol'shunovoj, O. A. Shamshikovej. Novosibirsk : Izd-vo «Novosibirskij gos. pedagogicheskij universitet», 2016. S. 149–156.

14. Mazilov V. A. Krizis psihologii: novoe ponimanie i traktovka = Psychology Crisis: a new understanding and

interpretation // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2019. № 3 (108). S. 90–100.

15. Mazilov V. A. Predmet psihologii = Subject of psychology Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. 186 s.

16. Ryl'skaja E. A. Psihologičeskaja koncepcija zhiznesposobnosti čeloveka = Psychological concept of human vitality Cheljabinsk : Poligraf-master, 2013. 336 s.

17. Smirnov S. D. Čem grozit psihologii otsutstvie obshheprinjatogo opredelenija ee predmeta? = What threatens psychology the lack of a generally accepted definition of its subject? // Metodologija i istorija psihologii. 2006. № 1. S. 73–84.

18. Stahneva L. A. Podhody k ponimaniju predmeta sovremennoj psihologii v kontekste postneklassičeskogo tipa racional'nosti = Approaches to understanding the subject of modern psychology in the context of the post-classical type of rationality // Učenyje zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Orel : Orlovskij gosudarstvennyj universitet, №2 (52). 2013. S. 372–375.

19. Tatenko V. A. Psihologija v sub#ektnom izmenenii. Psychology in subject dimension Kiev : Prosvita, 1996. 404 s.

20. Teplyh D. A. Koncepcii predmetnosti psihologii v kontekste tipov naučnoj racional'nosti = Concepts of the objectivity of psychology in the context of types of scientific rationality // Metodologija i istorija psihologii. 2006. № 1. S. 85–99.

21. Čuprikova N. I. Teorija otrazhenija, psihičeskaja real'nost' i psihologičeskaja nauka = Reflection theory, mental reality and psychological science // Metodologija i istorija psihologii. 2006. № 1. S. 174–192.

22. Šadrikov V. D. Vnutrennij mir čeloveka = Inner world of man. Moskva : Logos, 2006. 386 s.

23. Šadrikov V. D., Mazilov V. A. Obshhaja psihologija = General psychology : učebnik dlja akademičeskogo bakalavriata. Moskva : Jurajt, 2015. 411 s.

Статья поступила в редакцию 21.08.2023; одобрена после рецензирования 19.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 21.08.2023; approved after reviewing 19.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_189

EDN: IEUVFW

Духовность как векторная характеристика внутреннего мира человека в когнитивно-поведенческой концепции жизненной активности

Леонид Михайлович Попов¹✉, Павел Николаевич Устин²

¹Доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии и психологии личности института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет. 420021, Республика Татарстан, г. Казань, ул. М. Межлаука, д. 1

²Кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей психологии института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет. 420021, Республика Татарстан, г. Казань, ул. М. Межлаука, д. 1

¹leonid.popov@inbox.ru ✉, <http://orcid.org/0000-0002-1866-2411>

²pavust@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0003-3950-7434>

Аннотация. В основе когнитивно-поведенческой концепции лежит принцип реципрокного детерминизма, где внешние и внутренние проявления внутреннего мира человека осуществляются во взаимодействии «Человек – мир». Концептуальная модель построена на основе полипарадигмальности. Центральной частью концепции является интеллектуально-деятельностная составляющая, включающая элементы теоретических позиций В. М. Бехтерева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Я. А. Пономарёва, С. Л. Рубинштейна – А. В. Брушлинского. В статье представлена идея расширения пространства концепции за счёт введения в неё феномена духовности, как векторного начала ценностно-смысловой сферы субъекта. Понимание духовности как целостного явления личности показано через специфику её движущих сил жизненной активности в научной и практической психологии с их созерцательно-аналитическим и действенно-преобразующим типом активности и спецификой используемых средств. В основе научной психологии лежит принцип от абстрактного (части) к конкретному (целому), в основе практической психологии – обратный вариант: от конкретного к абстрактному. Современная общенаучная тенденция — это их сближение. Духовность как интегральные характеристика «истины», «добра», и «красоты» может быть мостом между психологией целостного и дифференцированного подхода. Она – наиболее значимое звено в поведении человека как векторное выражение смысловой сферы в её интеллектуальном, нравственном и художественно-эстетическом сочетании. В статье представлено более полное понимание эстетической составляющей с акцентом на включённость всех видов чувственного познания мира человеком. Показано, что двойственность эстетического наслаждения состоит в том, что его испытывает тот, кто создает прекрасное и тот, кто его созерцает.

Ключевые слова: духовность; междисциплинарный подход; когнитивно-поведенческая концепция; научная психология; практическая психология; внутренний мир человека; часть; целое

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда, проект № 19-18-00253, «Нейросетевая психометрическая модель когнитивно-поведенческих предикторов жизненной активности личности на базе социальных сетей», <https://rscf.ru/project/19-18-00253/>

Для цитирования: Попов Л. М., Устин П. Н.. Духовность как векторная характеристика внутреннего мира человека в когнитивно-поведенческой концепции жизненной активности // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 189-200. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_189. <https://elibrary.ru/IEUVFW>

Original article


Spirituality as a vector characteristic of the human inner world in the cognitive behavioral concept of life activity

Leonid M. Popov¹✉, Pavel N. Ustin²

¹Doctor of psychological sciences, professor of department of clinical psychology and personality psychology, institute of psychology and education, Kazan (Volga) federal university. 420021, Republic of Tatarstan, Kazan, Mezhlauk st., 1

© Попов Л. М., Устин П. Н., 2023

²Candidate of psychological sciences, head of department of general psychology, institute of psychology and education, Kazan (Volga) federal university. 420021, Republic of Tatarstan, Kazan, Mezhlauk st., 1

¹leonid.popov@inbox.ru , <http://orcid.org/0000-0002-1866-2411>

²pavust@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0003-3950-7434>

Abstract. The cognitive-behavioral concept is based on the principle of reciprocal determinism, where external and internal manifestations of man's inner world are carried out in the «Man-World» interaction. The conceptual model is built on the basis of multiparadigmaticity. The central part of the concept is the intellectual and activity component, which includes elements of the theoretical positions of V. M. Bekhterev, L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, Y. A. Ponomarev, S. L. Rubinstein, A. V. Brushlinsky. The idea of expanding the space of the concept by introducing into it the phenomenon of spirituality as a vector beginning of the value and semantic sphere of the actor. Understanding spirituality as a holistic phenomenon of personality is shown through the specifics of its driving forces of vital activity in scientific and practical psychology with their contemplative – analytical and action-transformative type of activity and the specifics of the means used. Scientific psychology is based on the principle from the abstract (parts) to the concrete (whole); practical psychology is based on the reverse: from the concrete to the abstract. The modern general scientific trend is their convergence. Spirituality as an integral characteristic of «truth», «goodness», and «beauty» can be a bridge between the psychology of the holistic and differentiated approach. It is the most significant link in human behavior as a vector expression of the semantic sphere in its intellectual, moral and artistic-aesthetic combination. Presented a more complete understanding of the aesthetic component with an emphasis on the inclusion of all kinds of sensual cognition of the world by man.

Key words: spirituality; interdisciplinary approach; cognitive-behavioral concept; scientific psychology; practical psychology; human inner world; part; whole

The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation, project No. 19-18-00253, «Neural network psychometric model of cognitive-behavioral predictors of personal life activity based on social networks», <https://rscf.ru/project/19-18-00253/>

For citation: Popov L. M., Ustin P. N. Spirituality as a vector characteristic of the human inner world in the cognitive behavioral concept of life activity. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 189-200. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_189. <https://elibrary.ru/IEUVFW>

Введение

В период некоторой утраты духовно-нравственных ориентиров в нашем обществе вышел Указ Президента РФ В.В. Путина от 9 ноября 2022 г., где указаны пути решения проблемы по защите традиционных российских духовно-нравственных ценностей, представлен позитивный сценарий «формирования высококонструктивной личности, обладающей уникальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества», поставлена задача на проведение научных исследований по духовно-нравственному воспитанию молодежи [Указ, 2022].

В данной статье предметом исследования является феномен духовности – векторной характеристики внутреннего мира человека и его поведения в сочетании с разработками когнитивно-поведенческой психологии. Духовность как предмет данной статьи является векторной характеристикой субъектно-личностной составляющей конструкта «внутренний мир человека», осуществляя смысловую функцию жизненной активности человека. Всё это вполне укладыва-

ется в каноны научной психологии, с позиций которой рассматривается и внутренний мир человека, и духовность как одна из его составляющих. Однако только научной психологией обширный мир этой науки (знания, инструменты, технологии) не исчерпывается.

Методология исследования

Когнитивно-поведенческая психология как синтез когнитивного и поведенческого подходов в психологии заложена А. Бандурой (реципрокный детерминизм) и прилагается авторами к проблеме адекватного описания жизненной активности студентов в условиях реального и виртуального взаимодействия с внешним и внутренним миром [Попов, 2022]. Складывающаяся авторская концепция строится по полипарадигмальному принципу. Модель когнитивно – поведенческой активности включает: элементы теории функциональных систем с актом их взаимодействия в условиях решения актуальной проблемы [Анохин, 1978] и структуру психологического механизма интеллектуально-деятельностной активности субъекта [Рубинштейн, 2003]. Механизм приводится в движение,

согласно закону ритма (В. М. Бехтерев) и идее постоянных интернально-экстернальных взаимопереходов (А. Н. Леонтьев). Диапазон взаимопереходов представлен минимальной и максимальной зонами развития по Л. С. Выготскому. С позиций данной концепции внутренний мир действующего субъекта представлен пространственно-временной, личностно-нравственной и рефлексивной составляющими [Попов, 2022].

В рамках представляемой общепсихологической концепции все её элементы укладываются в конструкт «внутренний мир человека» [Мазиллов, 2022; Шадриков, 2022]. Конструкт определяется авторами как некая целостность, наполненная индивидуальной, субъектной и личностной составляющими. Здесь принимается во внимание процесс и результат взаимодействия человека с миром (по С. Л. Рубинштейну), отражаемый во внутреннем мире человека, который выражает «содержание психики и закономерности ее функционирования».

Результаты исследования

Внутренний мир человека в аспекте научной и практической психологии

Согласимся с приводимой В. А. Мазилловым позицией В. Ф. Петренко, который считает, что психология как «единая наука со временем распадается на целый конгломерат наук о человеке», где вопрос о предмете будет в каждом случае связан с получаемым знанием, спецификой языка и метода [Петренко, 2009].

Уже сейчас наряду с научной психологией складывается целый арсенал направлений практической психологии. В дискуссии относительно понятийного аппарата (языка) психологической науки [Журавлев, 2021] мы поставили вопрос о сложности нахождения единой методологии для научной и практической психологии, если их рассматривать как единую психологию. В научной психологии языком коммуникации специалистов является язык понятий, отражающий единую структуру психологического знания.

На фундаментальном уровне, где главное понятие устройство психики, механизмы ее функционирования, это оправдано. В практической психологии, пространство которой быстро расширяется, главное – не следовать канонам понятийной лексики в коммуникации «психолог–клиент (пациент)», а как можно быстрее найти взаимопонимание друг с другом, где языком общения служит не столько лексика, привычная для профессионала–психолога, сколько стихийно скла-

дывающийся между ними язык вербального и невербального общения. Движения глаз, интонации, позы, дыхание – все это быстрее способствует сближению психолога и клиента (пациента), чем понятийно выстроенное общение. Главное, что взаимно выработанные и адекватно понимаемые средства ненаучной коммуникации помогают идти к результату – выходу пациента из сложной жизненной ситуации [Каган, 2023].

Итак, новые задачи, новые средства коммуникации («язык»), новые методы получения знания требуют и адекватного предмета «науки» – «практическая психология», которым может быть целостный человек, как субъект преобразования (самопреобразования).

Сегодня мы имеем общую, наиболее фундаментальную психологию, где психика как «внутренний мир человека» (В. А. Мазиллов, В. Д. Шадриков) вполне может быть её предметом. Наряду с ней интенсивно развиваются «прикладные психологии» (психофизиология, возрастная, социальная, медицинская и другие), где предметом являются стыковые области исследовательской и внедренческой деятельности, где наряду с познанием значимость приобретает преобразование ситуации, объекта, отношений.

В практико-ориентированной психологии ценность преобразующего начала, как ожидаемого результата взаимодействия «психолог–пациент(ты)», возрастает по сравнению с созерцательным (познавательным) началом научной психологии. Акцент на преобразовании обусловлен стремлением психолога помочь другому человеку в разрешении жизненно важной проблемы: пережить утрату, развод, выйти из депрессии, суицидального состояния, преодолеть серию неудач, выйти из состояния стресса.

Практические психологи обнаружили, что весь арсенал научной – «объективной» психологии (теории, диагностические процедуры, понятийный аппарат...) недостаточен, чтобы помочь реальному (а не абстрактному) человеку в разрешении его личной проблемы. Требуется выйти за пределы только психологической компетенции, ориентироваться в медицинской, военной, правовой, религиозной проблематике. Налицо комплексный подход в решении проблемы, тот подход, который более ста лет назад применял академик В. М. Бехтерев в процессе оказания медицинской помощи больному человеку.

В. М. Бехтерев как сторонник научного осмысления жизнедеятельности человека считал, что только научная объективность в оценке моз-

говой и поведенческой деятельности даст надежный результат. Однако, будучи един в двух лицах (как исследователь и врач), он был вынужден признать наличие не только объективной (фундаментальной) психологии, но и субъективной психологии с ее индивидуальным подходом к человеку [Гусельцева, 2023]. Отсюда его знаменитое выражение о том, что «если больному после разговора с врачом не стало легче, то это не врач». Этот подход стал и девизом в деятельности открытого Бехтеревым в 1908 году Психоневрологического института: «Познать человека и помочь человеку».

Познание человека – это прерогатива научно-го психолога и человековедческих наук (физиология, социология, философия, генетика, психология), а помощь человеку как человеческое участие, психотерапевтический настрой на восстановление – это организация преобразующего действия практического психолога. При этом восстановительный эффект достигается на взаимно-эмпатийном уровне, по К. Роджерсу, когда психолог и обратившийся за помощью человек испытывают состояние духовного взаимопонимания и их объединяют взаимно выработанные духовные скрепы.

Отсюда, видимо, в предмете единой психологии, а также во всех её возможных направлениях, специальностях должно быть представлено как результативное начало, так и процессуальное. В чём мы полностью солидарны с позицией В. А. Мазилова и В. Д. Шадрикова. Конечно, «человек – мир» — это постоянное взаимодействие обоих элементов диады. К этому стоит добавить, что в системе взаимодействующих тел, явлений на общенаучном уровне нет абсолютно первичного и абсолютно вторичного [Пономарев, 1976]. Здесь же уместно привести концептуальное положение А. Бандуры о «реципрокном (взаимном) детерминизме», где взаимодействие личности с миром объектов обусловлено включением момента «поведения» [Бандура, 2000]. При этом идёт постоянное взаимовлияние среды, личности и их поведения друг на друга. Особенно новым здесь становится влияние поведения на среду и личность, чего не было в позиции С. Л. Рубинштейна «человек – мир».

Возвращаясь к выделению из единой психологии её научной, прикладной и практической ветвей, следует ещё раз подтвердить, что предметом научной психологии человека может быть его внутренний мир, где акцент делается на созерцании внутреннего мира и его проявления

вовне в виде результата «содержание психики и закономерностей её функционирования» [Шадриков, 2022, с. 22].

Внутренний мир человека, его душа, согласно канонам современной научной психологии, включает когнитивную, аффективную, мотивационно-смысловую, коммуникативную, духовно-нравственную составляющие. Познание внутреннего мира неисчерпаемо и подвержено все большей и большей дифференциации [Чуприкова, 2020]. Это путь движения к «первокирпичикам» (В. А. Мазиллов). Однако, в этом случае научная психология не может ограничиваться внутренним миром человека, ибо психика есть и у животных, даже у простейших. И тогда следует признать наличие внутреннего мира и даже специфического сознания у всех живых существ. Но есть ещё одна опасность, с которой столкнулись физики в поисках первокирпичиков: некоторые мельчайшие частицы (фотоны) перестают существовать как материальные образования, превращаясь в энергию.

Отсюда следует, что Вселенная – это единство материи и энергии. В перспективе, если руководствоваться позициями И. М. Сеченова и В. М. Бехтерева о человеке как элементе Вселенной, на которого распространяются все её законы, психологам более внимательно следует относиться к таким явлениям, как энергетическая составляющая поведения человека, биоэнергетика, внутренняя энергия субъекта. Поэтому следует согласиться с У. Пенфилдом, что здесь остановится изучение «человека человеком до тех пор, пока не будет выяснена природа энергии, ответственной за работу разума» [Мазиллов, 22, с. 99]. Кроме того, открытый физиками «эффект наблюдателя» ещё более усложняет вопросы, связанные с подлинным устройством Вселенной, места и назначения в ней человека. На первый план всё больше выходит вопрос о таком сложном феномене как духовно-смысловая составляющая внутреннего мира человека, которая не столько первокирпичик внутреннего мира, сколько его интегральный вектор.

Некоторая аналогия с поиском первокирпичиков на уровне нейронной организации мозга возникает и у нейропсихологов, которые понимают, что детальное изучение строения мозга не даст ответа на вопросы – как рождается мысль, возникает интуитивное озарение, формируется чувство любви к Родине. С другой стороны, в деятельности нейропсихологов есть важнейший вывод: при решении проблемы мозг работает как

единый, целостный орган, где каждый нейрон включен в решение общей проблемы с общим вектором направленности действий.

При включённости внутреннего мира человека в мыслительную, художественную, нравственную, правовую, религиозную деятельность, человек действует по аналогии с мозгом (есть все основания считать, что мозг в ряде случаев действует автономно): определяет цель как некоторый вектор направленности действий и движется в этом направлении, опираясь на ресурсы внутреннего мира. Совершенно очевидно, что человек ставит цели, отражающие материальный или духовный уровень его ценностно-смысловой ориентации.

Духовность – векторное отражение внутреннего мира человека

Дальнейшее рассмотрение проблемы предмета психологии и значимости в жизнедеятельности человека ценностно-смыслового (духовного) вектора уместно вести с позиций философских категорий – «часть и целое». Со времён Платона и Аристотеля понимание их связи было двойственным: 1) если целое понимается как континуальное, то и части его в нём существуют потенциально; 2) если целое понимается как дифференциальное, то и части в нём существуют объективно, как выделенные внутри целого и ограниченные друг от друга. Ссылаясь на И. Канта, Т. Н. Поплавская пишет, что в организме человека все части связаны в целое телеологическим («зачем, с какой целью») принципом. Эти части функционируют ради сохранения целого и потому вне этого теряют смысл, перестают быть тем, чем они были в организме. С другой стороны, в механике части могут существовать самостоятельно друг от друга [Поплавская, 2012]. Это своего рода механическое и организмическое прочтение взаимосвязи «часть–целое».

В общенаучном плане во второй половине XX столетия стала популярной холистическая позиция. Так в работах Ф. Карпа (физик, философ), позицию которого приводит Т. Н. Поплавская, определено, что «только целое обладает существенными свойствами, которыми не обладает ни одна из частей... систему нельзя понять с помощью анализа... свойства частей могут быть осмыслены лишь в контексте более крупного целого» [Поплавская, 2012, с. 383–384]. Это, в свою очередь, соотносится с позицией Платона.

В рамках общенаучного подхода сложилось два принципа исследований: от части к целому (от абстрактного к конкретному) и от целого к части (от конкретного к абстрактному). В научной психологии на сегодня преобладает принцип от части к целому, от исследования отдельных характеристик (процессов, свойств, состояний, черт) к личности.

Постановка вопроса В. А. Мазилковым – В. Д. Шадриковым о предмете психологии как целостном внутреннем мире хорошо иллюстрируется образно-метафорическим видением – «стены и мосты» [Мазилков, 2004]. Здесь психика как целое соотносится с образом камня, из которого, как из целостного природного материала, возводятся «неразрушаемые стены». Во втором варианте психика соотносится с набором кирпичей, искусственно, рукотворно созданных элементов построения стены (как целого). Стена из кирпича разрушается быстрее, чем стена из камня.

Итак, внутренний мир человека, представленный как строение из камня, более жизнеспособен и адекватен для исследования, чем аналогичное строение из кирпича, то есть абстрактно выделенных свойств, способностей, состояний внутреннего мира. Одновременно с этим В. А. Мазилков использует образ «моста» для понимания его роли в соединении в единое целое компонентов внутреннего мира. На наш взгляд, важнейшим, системообразующим элементом внутреннего мира является его ценностно-смысловая компонента, придающая векторное направление действиям человека, духовное направление.

На основе справочных источников [Зинченко, 2023] мы придерживаемся следующего понимания духовности. Духовность — это внутренняя сила, энергия человека, стремящаяся к трансцендированию. Это деятельность субъекта по созданию ценностей для достижения истины и деятельность по самосозиданию, духовному росту.

Духовность – это тот мост внутреннего мира человека, который воедино соединяет его части, организуя их взаимодействие (по П. К. Анохину) в реализации цели. Цель рассматривается в этом случае с позиций когнитивности, этичности (добродетельности) и эстетичности. Духовность — это мост между культурами Востока и Запада. Мост между ментальностью целостного понимания мироустройства, где главной ценностью человека является духовность, духовный рост (Восток), и ментальностью Запада, где доминирует рационализм, преоблада-

ет значимость отдельных элементов целого, индивидуализм.

Общенаучный анализ развития психологии с учетом позиции В. С. Степина, представленный в материале М. С. Гусельцевой [Гусельцева, 2023] позволяет выделить три этапа: 1) этап сосредоточенности на объекте, здесь важно отстоять предмет науки и вести исследование в пределах этого предмета. Отличной иллюстрацией этого этапа служат процедуры защиты диссертаций. Это этап классической рациональности; 2) этап понимания и оценки внутреннего мира человека, который характеризуется в каждом случае особенностями его взаимодействия с внешним миром и с самим собой. Это этап неклассической рациональности; 3) этап рассмотрения психики человека, живущего в постоянно меняющемся мире с его непредсказуемостью, размыванием эталонов и норм. Здесь исследование человека, его психологии (внутреннего мира) необходимо вести контекстуально с учетом принципов трансдисциплинарности и полипарадигмальности.

В последнем случае осуществляется взаимодействие культур Востока и Запада и В. С. Стёпин отмечает, что «новый тип рациональности, который сегодня утверждается в науке и технологической деятельности... резонирует с древневосточными представлениями о связи истины и нравственности [цит. по: Поплавская, 2012, с. 386]. Истина при этом меняется в зависимости от контекста [Степанянц, 2014], а нравственность на Востоке связана с духовностью, духовным ростом, предполагающим, прежде всего, постоянную рефлексию, ведущую к самосовершенствованию [Ожиганова, 2016, с. 193].

Духовность как квинтэссенция внутреннего мира человека живет в других вечно, пока существует жизнь на Земле (В. М. Бехтерев), она также бессмертна, как душа (Платон), как всемирный разум (Аристотель), как ноосфера (В. И. Вернадский).

С позиций целостного подхода духовность – предмет религии, науки и искусства, то есть всей человеческой культуры. В религии духовность – это система взглядов и поведения групп людей, объединенных одной верой. В искусстве – это отображение художником действительности в форме художественных образов, которые являются ее эстетическим представлением. Духовность в науке (философия, психология, культурология) – это система знаний о законах функционирования и развития объектов и их духовное производство.

Векторное видение духовной деятельности может быть сопряжено с эстетическими идеалами как ориентирами субъекта в каждом из трех направлений культуры: в религиях таковыми являются Иисус, Будда, Магомет, Кришна; в науках — это Платон, Декарт, Сеченов, Эйнштейн; в искусствах — это Леонардо да Винчи, Пушкин, Бетховен и др. Они достойные всего человечества, группового субъекта землян.

Центральная часть духовности человека, по С. Л. Рубинштейну [Рубинштейн, 2003], — это его нравственное начало, которое определяется как должное. В российском менталитете, согласно позициям Соловьева – Бердяева [Назаров, 2003] должное соотносится с исконно русским понятием «соборность». Соборность предполагает, что любое инициативное действие субъекта становится целеполагающим действием, если направлено на общественно значимую цель. С позиций Рубинштейна главным источником духовности человека является его отношение к другому человеку, более того – любовное отношение [Рубинштейн, 2003]. Любовь как проявление духовности понимается предельно просто: если любящий человек говорит: «Я люблю тебя». Это означает, что он счастлив, что ты как предмет его любви есть на этом свете.

В философском понимании духовность сопряжена с высшими нравственными ценностями: истина (познание, глубина, сущность), добро (делание добра для других людей, добрые поступки), красота (эстетические чувства, переживания при созерцании прекрасного или его создании). Явления истины в сочетании с добром и красотой – предмет внимания Платона, Аристотеля, Канта, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского и др.

Интеллектуальный, нравственный, эстетический компоненты духовности

В современном варианте трактовки истины акцент делается на её субъективным характере, то есть оценка истины «как соответствия знания вещам» зависит от контекста. Поиск истины — это компетенция когнитивных наук, в психологии акцент ставится на работе познавательных механизмов человека, процессах и продуктах деятельности.

С позиций когнитивной психологии — это путь искания нового (А. В. Брушлинский) или путь создания нового, творчества (Я. А. Пономарев).

Психологический механизм интеллектуально-деятельностного движения к истине был представлен в наших публикациях [Попов, 2008]. Путь искания истины в структуре данного меха-

низма представлен «действиями в уме» (П. Я. Гальперин) двумя альтернативными направлениями: путь мышления и путь творчества. Каждый из путей характеризуется последовательным движением ума по шести фазам. Мы считаем, что наряду с внутрисубъективной деятельностью субъекта поиск истины включает и поэтапно выполняемую внешнеплановую деятельность, где умственный поиск истины воплощается во внешне выраженных результатах и технологиях их создания. Результатами такой деятельности являются продукты и технологии трех уровней ценности: для себя, для субкультуры, для общечеловеческой культуры.

Ещё раз вернемся к позиции В. С. Степина о новом типе рациональности, который резонирует с древневосточными представлениями о связи истины и нравственности. При оценке значимости результатов на уровне общечеловеческой культуры приходится говорить о их двойственной ценности: конструктивной и деструктивной. Если в первом случае идет исследовательское проникновение в глубины атома, то во втором – использование знаний в области расщепления атомного ядра для создания смертоносного оружия. Так движение к прогрессу тесно связано с нравственной оценкой фундаментального открытия и созданного на его базе продукта. Это относится ко всем наукам и реализации их достижений в практике.

Следовательно, применительно к поиску истины, как проявлению духовности, невозможно обойтись терминами когнитивно-деятельностной психологии, ибо движение к истине сочетается с морально-нравственной оценкой как самого поиска, так и его воплощения, найденного в практике.

Актуальность понимания духовности как нравственной составляющей внутреннего мира человека обостряется в настоящее время – время постнеклассической рациональности, когда традиционные истины, устои поведения и границы между добром и злом размываются. Культ успешного, конкурентноспособного человека навязывается ток-шоу, встречами с гламурными людьми. Именно здесь просматривается «справедливость» американской оценки успешного человека: «Если ты такой умный, то почему бедный?». Явление глобализма, позитивное с точки зрения доступности к товарам мирового уровня, оборачивается скептическим отношением ко всему русскому, национальному.

Традиционно для российской ментальности считалось, что наибольшей ценностью является

другой человек, важно жить для другого («любовь»), совершать поступки и подвиги во имя жизни других людей, быть патриотом Отечества. Однако, в последние годы среди студенческой молодёжи доминирует позиция, что «я никому ничего не должен». Это та позиция западной культуры, где ценится индивидуализм, полная независимость от других людей, включая семью и свое Отечество. Отмечаем ещё раз, что категория должностности является наиболее выраженной характеристикой нравственно-этического поведения человека, во внутреннем мире которого преобладает человечность [Попов, 2018], то есть преобладание добродетелей над пороками, добра над злом. Коллективизм, соборность — вот основание духовно-нравственной связи людей, живущих на необъятных просторах самодостаточной России. В позиции «я никому ничего не должен» фиксируется нравственная позиция человека, которая может быть объяснена двояко: обидой или предельной эгоистичностью.

В первом случае человек может быть обижен на родителей, близких людей, обижен на то, что его не любят, не ценят, не замечают. В случае с предельной эгоистичностью во внутреннем мире такого человека доминирует эгоцентризм, нарциссизм. Он считает, что является подарком для всех, ему всё можно, все ему должны, а он в ответ на это позволяет любоваться им, быть рядом. В обоих случаях на лицо деструктивная трансформация внутреннего мира человека.

В. М. Бехтерев, являясь человеком с выраженной духовностью в ранней психологической работе «Сознание и его границы» [Бехтерев, 2012] считал, что высший уровень сознания человека представляет собой интимное ядро личности, в котором воедино связаны нравственные, правовые и религиозные представления. При всей дискуссионности вопроса о религиозности как составной части духовного мира человека следует отметить различие доминирующих характеристик внутреннего мира верующего и атеиста. У верующих развиты такие качества, как религиозность, благодарность, способность прощать, скромность, доброта, искренность, любовь, причастность к общему делу, чувство прекрасного, социальный интеллект. У атеиста наиболее выражены нигилизм, рационализм, рассудительность, прагматизм [Иванченко, 2009, с. 149].

В каждом человеке сочетаются добродетельное и порочное начала как проявления человечности, у которой [Шадриков, 2004] два полюса: Добро и Зло. В данном варианте понимания и

оценки человечности создан тест измерения уровня человечности, на базе компонентов которого сложилась технология актуализации добродетельных начал в реальном поведении современного молодого человека.

На основе наших исследований учащихся вузов Татарстана (с 2010 по 2014 год) выявлено, что студенты имеют весь набор духовно-нравственных качеств, как конструктивных, так и деструктивных. Студенты с высоким уровнем человечности чувствительны и мягкосердечны, добросовестны, терпимы и ответственны, а с низким уровнем человечности – эгоцентричны, подозрительны, склонны к фрустрации, но предприимчивы, самостоятельны, упрямы, склонны к доминированию. Обнаружилось и противоречие между «Я – реальное» и «Я – зеркальное», то есть между восприятием «своими глазами» и «глазами преподавателей». Сами студенты характеризуют себя как вежливых, ответственных, совестливых, толерантных, лишенных хамства, тщеславия, циничности. Преподаватели же считают, что современные студенты невежливы, недоброжелательны, нетерпимы, отличаются грубостью и хамством [Попов, 2018].

Третья составляющая духовности – красота. Красота является свойством объектов, которое делает эти объекты приятными для восприятия, вызывает эстетическое удовольствие. Красота, наряду с истиной и добром включается в число трёх фундаментальных понятий духовности. В философии сложилось три позиции в оценке красоты объектов: объективная, субъективная и интерсубъективная. Сторонники объективной позиции считают, что красота – это независимая от ума особенность вещей. В субъективизме отрицается независимое от разума существование красоты. Сторонники интерсубъективного подхода утверждают, что оценка красоты объектов зависит от группы судей, состоящих из опытных ценителей красоты с полностью развитым чувством вкуса [Бычков, 2004], что можно соотнести с позицией физиков, где истина зависит от наблюдателя.

Обобщая представления о красоте античных философов, Августин считает, что «красота доставляет удовольствие, её созерцание может привести к блаженству... Красота целого возникает на основе гармонического единства прекрасных и безобразных элементов... Структурными принципами чувственно воспринимаемой красоты являются форма, число (ритм), порядок, равенство, симметрия, пропорция, согласие ... и главенствующий над всеми принцип – единство.

Красота человека состоит в единстве его душевной и телесной красоты... Главной целью всех искусств является создание красоты» [цит. по: Степин, 2010].

На наш взгляд двойственность эстетического наслаждения состоит в том, что его испытывает тот, кто создает прекрасное, и тот, кто его созерцает. Здесь воедино сходятся категории «созерцание» и «преобразование», о которых речь шла ранее. Психологическое прочтение «красоты» состоит в расширенном её понимании с учётом характера создаваемых и созерцаемых объектов.

Согласно классификации типов объектов на основе типов профессий, по Е. А. Климову, стоит говорить об эстетическом наслаждении не только от восприятия людьми произведений искусства, но и от объектов – техника, знаковые системы, природа. Состояние эстетического наслаждения было, скорее всего, присуще как создателям самолёта «белый лебедь», так и созерцателям этого изделия; есть уравнения, формулы, формы стихов, которые приводят в восторг пользователей. С психологической точки зрения духовно не только создание продуктов в искусстве, технике, науке, но и наслаждение, испытываемое в процессе их созерцания. Более того, вполне уместно поставить вопрос о духовности, обусловленной восприятием продуктов человеческого и природного творчества с помощью не только зрения и слуха, но и обоняния, осязания, вкуса. Тогда понятие духовности может быть распространено на тех, кто создает шедевры гастрономии и тех, кто наслаждается непревзойдённой кухней «Славянского базара»; кто создает винные букеты и тех, кто может оценить их в процессе дегустации; тех, кто создает эстетически совершенные модели смартфонов (Стив Джобс) и тех, кто переживает эстетическое удовольствие от тактильного соприкосновения с ними. Конечно, мы считаем, что люди, лишенные полноценного зрения и слуха (слепоглухие), как доктор психологических наук А. В. Суворов, вполне способны достигнуть духовной высоты, опираясь на работу лишь осязательного органа чувств.

Предельное выражение духовности как векторной характеристики внутреннего мира человека, на наш взгляд, состоит в выходе за пределы себя, трансцендентности. Сторонники выделения «истины» – это люди науки (физики, биологи, математики, химики), которые стремятся познать устройство Вселенной. Их трансцендентность –

найти единые законы мироздания, включающего неорганический и органический мир.

Сторонники «добра» стремятся познать социальный мир во взаимодействии «человек – мир», постигая ментальность, закономерности поведения и творчества людей в малых и больших группах. Трансцендентная тенденция здесь – в возможности предсказать жизнь и поведение людей будущего, когда всех людей объединит одно: мы – земляне, которые строят свою жизнь на уровне взаимопонимания, взаимоуважения, взаимоподдержки.

Сторонники красоты стремятся постигнуть законы, по которым создаются шедевры в художественной, технической, знаковой, человековедческой сфере жизни, и которые дают эстетическое наслаждение их пользователям и созерцателям.

По заключениям философов, истина, добро и красота, дополняя друг друга, образуют единство духовной организации человека. «Тому, кто утверждает, что истина превыше всего, тут же укажут на достоинства красоты и добра. Кто считает красоту вершиной человека, упускает из виду истину и добро. А настаивающий на приоритете добра, не до конца оценил достоинства истины и красоты» [Алексеев, 2008]. Человек же достигает полноты жизни в единстве указанных ценностей.

Заключение

В статье духовность рассмотрена как ведущая смысловая характеристика внутреннего мира человека, который в работах В. А. Мазилова и В. Д. Шадрикова представлен как предмет научной психологии и как целостное образование, но имеющее уровневое строение. Здесь мы сталкиваемся с проблемой части и целого и выбором исследовательского принципа: идти от абстрактного к конкретному или от конкретного (целого) к абстрактному (части целого). Уровневый подход подразумевает выбор первой позиции — это традиционный путь любой науки и психологии в том числе. Закономерным проявлением уровневого подхода является последующая дифференциация любого уровня с намерением прийти до первокирпичиков. Это наглядно представлено всей историей естественнонаучного знания, особенно в физике и микробиологии.

Значимость научных достижений определяется поиском все более малых элементов целого. Видимо, «целое» не всеми понимается одинаково. В статье показано, что целое по-разному понимается в организме и в механике (И. Кант). В организ-

ме части связаны в целое телеологическим принципом (зачем? с какой целью?) и функционируют ради сохранения целого. Каждая часть вне этого целого перестаёт быть тем, чем она была в организме. В механике же все части могут существовать самостоятельно друг от друга.

В переносе на работу психолога в науке и практике мы видим это различие. Пожалуй, современная научная психология с её элементаризмом (в противовес холизму) рассматривает психику больше с позицией механики, чем организма, в диссертационных работах редко встречаются исследования о познании человека как целого, а анализируется и изучается какая-то сторона психики (процесс, состояние, личностная черта).

В настоящее время благодаря работам физиков с философским мышлением внимание привлекается к тому, что истина зависит от контекста, что признание идеологии целого – это путь к интеграции в научных исследованиях Запада с его рационализмом, дифференциацией и Востока с его образно – метафорическим, целостным пониманием мироустройства, где только целое обладает существенными свойствами, где духовное, духовный рост человека – это квинтэссенция философии мудрецов Востока.

В свое время психологи лелеяли мысль о создании Института человека (В. М. Бехтерев, Б. Г. Ананьев), но первые же попытки наталкивались на недопонимание между представителями разных наук. Это был путь к междисциплинарному подходу. Если этот путь связан с пониманием целого как механического, то специалисты естественнонаучного цикла быстро находят взаимопонимание.

Сложнее в человековедении. На наш взгляд, надо в этом направлении «учиться» у мозга. Когда перед организмом встаёт проблема, то вся многомиллиардная мозговая нейросистема подчиняет свои действия решению этой проблемы, актуальной в контексте данного этапа жизни организма. Может быть, путь междисциплинарного подхода в психологии необходимо ограничить принятием идеи контекста жизнедеятельности человека на данном этапе, в данных социально-исторических условиях с присущей идеологией. Именно здесь велика роль системообразующего элемента человека, которым, на наш взгляд, и может быть духовность как концентрированное выражение его смысловой направленности, как синкретическое соединение рационализма (поиск истины) и иррационализма (художественно –

эстетическое интуитивное отражение действительной жизненной ситуации целостного человека). Следовательно, духовность выступает точкой соприкосновения научной, прикладной и практической психологии в постижении человека как целостного образования с доминирующей на каждом этапе жизни духовно-смысловой доминантой, подчиняющей себе всё его поведение.

Библиографический список

1. Алексеев В. О. Философия: конспект лекций / В. О. Алексеев, Н. А. Мальшина, Н. А. Мельникова. Москва : Эксмо, 2008. 160 с.
2. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы: Избранные труды. Москва : Наука, 1978. 400 с.
3. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург : Евразия, 2000. 318 с.
4. Бехтерев В. М. Психика и жизнь. Москва : Книжный Клуб Книговек, 2012. 590 с.
5. Бычков В. В. Эстетика. Москва : Гардарики, 2004. 556 с.
6. Гусельцева М. С. Интервью с М. С. Гусельцевой о будущем психологии. Психологическая газета / М. С. Гусельцева, Т. А. Нестик. URL: <https://psy.su/feed/9917/> (дата обращения: 30.06.2023).
7. Журавлев А. Л. Анализ современных понятий в психологии. Часть II. Разработка современных понятий учеными Института психологии РАН / А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. 2021. Т. 42. № 4. С. 5–15.
8. Зинченко В. П. Духовность (духовное, дух) // Большой психологический словарь. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/17.php (дата обращения: 30.06.2023).
9. Иванченко Г. В. ИмPLICITНЫЕ концепции личности атеиста и верующего в постатеистическом обществе / Г. В. Иванченко, Н. В. Кошелева, Е. Н. Осин // Психология человека в современном мире : материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна. Москва : Издательство института психологии РАН. 2009. Т. 6. С. 145–152.
10. Исмагилова Р. Р. Духовно-психологическое измерение и развитие личности / Р. Р. Исмагилова, Л. М. Попов. Казань : Издательство Казанского государственного университета, 2014. 134 с.
11. Каган В. Е. В. Каган о трансдисциплинарной идентичности психотерапии. Психологическая газета. URL: <https://psy.su/feed/10114/> (дата обращения: 30.06.2023).
12. Красота. Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D1%81%D0%BE%D1%82%D0%B0> (дата обращения: 30.06.2023).
13. Мазилев В. А. Стены и мосты: методология психологической науки. Ярославль : МАПН, 2004. 243 с.
14. Мазилев В. А. Научная психология в поисках своего предмета // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 89–104.
15. Назаров В. Н. Россия // История этических учений : учебник под ред. А. А. Гусейнова. Москва : Гардарики, 2003. 911 с.
16. Ожиганова Г. В. Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. Москва : Институт психологии РАН, 2016. 282 с.
17. Петренко В. Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. Москва : Новый хронограф, 2009. С.134–135.
18. Пономарев Я. А. Психология творчества. Москва : Наука, 1976. 302 с.
19. Поплавская Т. Н. Категории «целое» и «часть» в современной философии // Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Серия: Философия. Культурология. Политология. Социология. 2012. Т. 24. № 4(65). С. 382–390.
20. Попов Л. М. Добро и зло в этической психологии личности / Л. М. Попов, О. Ю. Голубева, П. Н. Устин. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 240 с.
21. Попов Л. М. Предмет, методы и технологии развития нравственно-этической психологии личности : монография / Л. М. Попов, П. Н. Устин, И. М. Пучкова, Р. Н. Хакимзянов, Р. А. Валеева. Казань : Вестфалика, 2018. 186 с.
22. Попов Л. М. Истоки когнитивно-поведенческой психологии в работе В. М. Бехтерева «Сознание и его границы» / Л. М. Попов, П. Н. Устин // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 1. С. 83–94.
23. Прекрасное // Новая философская энциклопедия / под ред. В. С. Степина. URL: <https://iphras.ru/page12557492.htm> (дата обращения: 30.06.2023).
24. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 508 с.
25. Степанянц М. Т. Философия и наука в культурах Востока и Запада // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2014. № 3(76). С. 119–127.
26. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 30.06.2023).
27. Чуприкова Н. И. Психическая реальность и предмет психологии // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 4. С. 92–104.
28. Шадриков В. Д. Происхождение человечности. Москва : Логос, 2004. 288 с.

29. Шадриков В. Д. О психофизическом принципе (предмет психологии) / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 3. С. 15–24.

Reference list

1. Alekseev V. O. Filosofija: konspekt lekcij = Philosophy: lecture summary / V. O. Alekseev, N. A. Mal'shina, N. A. Mel'nikova. Moskva : Jeksmo, 2008. 160 s.

2. Anohin P. K. Filosofskie aspekty teorii funkcional'noj sistemy: Izbrannye trudy = Philosophical aspects of functional system theory: Selected works. Moskva : Nauka, 1978. 400 s.

3. Bandura A. Teorija social'nogo nauchenija = Social learning theory. Sankt-Peterburg : Evrazija, 2000. 318 s.

4. Behterev V. M. Psihika i zhizn' = Psyche and life. Moskva : Knizhnyj Klub Knigovek, 2012. 590 s.

5. Bychkov V. V. Jestetika = Esthetics Moskva : Gardariki, 2004. 556 s.

6. Gusel'ceva M. S. Interv'ju s M. S. Gusel'cevoj o budushhem psihologii. Psihologicheskaja gazeta = Interview with M. S. Guseltseva about the future of psychology. Psychological newspaper / M. S. Gusel'ceva, T. A. Nestik. URL: <https://psy.su/feed/9917/> (data obrashhenija: 30.06.2023).

7. Zhuravlev A. L. Analiz sovremennyh ponjatij v psihologii. Chast' II. Razrabotka sovremennyh ponjatij uchenymi Instituta psihologii RAN = Analysis of modern concepts in psychology. Part II. Development of modern concepts by scientists of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences / A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko // Psihologicheskij zhurnal. 2021. T. 42. № 4. S. 5–15.

8. Zinchenko V. P. Duhovnost' (duhovnoe, duh) = Spirituality (spiritual, spirit) // Bol'shoj psihologicheskij slovar'. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/17.php (data obrashhenija: 30.06.2023).

9. Ivanchenko G. V. Implicitnye koncepcii lichnosti ateista i verujushhego v postateisticheskom obshhestve = Implicit concepts of the personality of an atheist and believer in a post-theistic society / G. V. Ivanchenko, N. V. Kosheleva, E. N. Osin // Psihologija cheloveka v sovremennom mire : materialy Vserossijskoj jubilejnoj nauchnoj konferencii, posvjashhennoj 120-letiju so dnja rozhdenija S. L. Rubinshtejna. Moskva : Izdatel'stvo instituta psihologii RAN. 2009. T. 6. S. 145–152.

10. Ismagilova R. R. Duhovno-psihologicheskoe izmerenie i razvitie lichnosti = Spiritual and psychological dimension and personal development / R. R. Ismagilova, L. M. Popov. Kazan' : Izdatel'stvo Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2014. 134 s.

11. Kagan V. E. V. Kagan o transdisciplinarnoj identichnosti psihoterapii. Psihologicheskaja gazeta = V. Kagan on the transdisciplinary identity of psychothera-

py. Psychological newspaper. Sajt. URL: <https://psy.su/feed/10114/> (data obrashhenija: 30.06.2023).

12. Krasota. Vikipedija = Beauty. Wikipedia. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D1%81%D0%BE%D1%82%D0%B0> (data obrashhenija: 30.06.2023).

13. Mazilov V. A. Steny i mosty: metodologija psihologicheskoy nauki = Walls and bridges: psychological science methodology. Jaroslavl' : MAPN, 2004. 243 s.

14. Mazilov V. A. Nauchnaja psihologija v poiskah svoego predmeta = Scientific psychology in search of its subject // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 3 (126). S. 89–104.

15. Nazarov V. N. Rossija = Russia // Istorija jeticheskikh uchenij : uchebnik pod red. A. A. Gusejnova. Moskva : Gardariki, 2003. 911 s.

16. Ozhiganova G. V. Duhovnye sposobnosti kak resurs zhiznedejatel'nosti = Spiritual ability as a life resource Moskva : Institut psihologii RAN, 2016. 282 s.

17. Petrenko V. F. Mnogomernoe soznanie: psihosemanticheskaja paradigma = Multidimensional consciousness: a psychosemantic paradigm. Moskva : Novyj hronograf, 2009. S.134–135.

18. Ponomarev Ja. A. Psihologija tvorchestva = Psychology of creativity. Moskva : Nauka, 1976. 302 s.

19. Poplavskaja T. N. Kategorii «celoe» i «chast'» v sovremennoj filosofii = Categories «whole» and «part» in modern philosophy // Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta imeni V. I. Vernad'skogo. Serija: Filosofija. Kul'turologija. Politologija. Sociologija. 2012. T. 24. № 4(65). S. 382–390.

20. Popov L. M. Dobro i zlo v jeticheskoy psihologii lichnosti = Good and evil in the ethical psychology of personality / L. M. Popov, O. Ju. Golubeva, P. N. Ustin. Moskva : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2008. 240 s.

21. Popov L. M. Predmet, metody i tehnologii razvitiya нравstvenno-jeticheskoy psihologii lichnosti = Subject, methods and technologies for the development of moral and ethical psychology of personality : monografiya / L. M. Popov, P. N. Ustin, I. M. Puchkova, R. N. Hakimzjanov, R. A. Valeeva. Kazan' : Vestfalika, 2018. 186 s.

22. Popov L. M. Istoki kognitivno-povedencheskoj psihologii v rabote V. M. Behtereva «Soznanie i ego granicy» = The origins of cognitive behavioral psychology in the work of V. M. Bekhterev «Consciousness and its boundaries» / L. M. Popov, P. N. Ustin // Psihologicheskij zhurnal. 2022. T. 43. № 1. S. 83–94.

23. Prekrasnoe = Fine // Novaja filosofskaja jenciklopedija / pod red. V. S. Stepina. URL: <https://iphras.ru/page12557492.htm> (data obrashhenija: 30.06.2023).

24. Rubinshtejn S. L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir = Being and consciousness. Man and the world.

Sankt-Peterburg : Piter, 2003. 508 s.

25. Stepanjanc M. T. Filosofija i nauka v kul'turah Vostoka i Zapada = Philosophy and science in East and West cultures // Vestnik Rossijskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda. 2014. № 3(76). S. 119–127.

26. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809 «Ob utverzhenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniju i ukrepleniju tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej» = Decree of the President of the Russian Federation of 09.11.2022 № 809 «On the approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (data obrashhenija: 30.06.2023).

27. Chuprikova N. I. Psihicheskaja real'nost' i predmet psihologii = Mental reality and the subject of psychology // Psihologicheskij zhurnal. 2020. T. 41. № 4. S. 92–104.

28. Shadrikov V. D. Proishozhdenie chelovechnosti = Origin of humanity Moskva : Logos, 2004. 288 s.

29. Shadrikov V. D. O psihofizicheskom principe (predmet psihologii) = About the psychophysical principle (subject of psychology) / V. D. Shadrikov, V. A. Mazilov // Psihologicheskij zhurnal. 2022. T. 43. № 3. S. 15–24.

Статья поступила в редакцию 16.08.2023; одобрена после рецензирования 26.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 16.08.2023; approved after reviewing 26.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_201
EDN: SWPTBU

Апперцепция как предмет психологии

Лев Викторович Шабанов

Доктор философских наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии. 198206, г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1
lev.shabanov@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-3519-4007>

Аннотация. В статье рассматривается феномен апперцепции как интегрально связующий элемент психики и сознания. Перцепция как прямое воздействие окружающего пространства на человека проходит в неосознаваемом режиме, апперцепция начинается как осознание воздействия и как осознанный приём афферентации сигналов. Таким образом апперцепция становится важным инструментом осознания «Я» и саморегуляции. Однако, инструментальность определения элементов реальности для формирования субъективной «картины мира» (оппозиция: «Я» — «не-Я-Среда») опирается на разные уровни апперцепции и соотносима с разными психическими процессами (память, воображение, мышление), которые приводят к разным психическим состояниям и образованиям, — а в результате дают разные продукты деятельности. Это позволяет предположить, что само явление апперцепции не просто недооценено в рамках большинства научных школ, но и не воспринимается ими как полноценный предмет для исследования. Этот недостаток вполне может быть решён в рамках школы интегративной психологии. Автор, ссылаясь на работы классиков психологии (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, А. Н. Леонтьев), социальной психотерапии (Дж. Перл, Л. Фестингер), кибернетики (А. А. Марков), сравнивает изменение предмета психологии в рамках априори (осознание как предсказанный опыт) и апостериори (осознание как полученный опыт) с фактами апперцепции трех уровней (по степени усложнения ведущего психического процесса). Автор статьи приходит к выводу, что в дискуссии о предмете психологии апперцепция, как «отражение в отражении», вполне сопоставима с понятием предмета науки и может стать не только частным, но и общепсихологическим фундаментом для единой методологии на современном этапе развития науки.

Ключевые слова: предмет психологии; восприятие; представление; воображение; апперцепция; столкновение с реальностью; «отражение в отражении»

Для цитирования: Шабанов Л. В. Апперцепция как предмет психологии // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 201-211. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_201. <https://elibrary.ru/SWPTBU>

Original article

Apperception as a subject of psychology

Lev V. Shabanov

Doctor of philosophical sciences, candidate of psychological sciences, professor of department of general and applied psychology, St. Petersburg military order of Zhukov institute of national guard troops. 198206, St. Petersburg, Liotchik Pilyutov st., 1
lev.shabanov@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-3519-4007>

Abstract. The article considers the phenomenon of apperception as an integrally connecting element of the psyche and consciousness. However, the instrumentality of determining the elements of reality for the formation of a subjective «picture of the world» as a «worldview» (opposition: «Self» — «not-Self-Environment»). This is based on different levels of apperception (ad percipere) and correlated with different mental processes (memory, imagination, thinking), which lead to different mental states and formations, and as a result they give different products of activity.

The author, referring to the works of the classics of psychology (P. K. Anokhin, N. A. Bernstein, A. N. Leontiev), social psychotherapy (J. Perle, L. Festinger), cybernetics (A. A. Markov), compares the changes in the subject of psychology. That the way, a priori (consciousness as predicted experience) and a posteriori (consciousness as received

experience) with the facts of apperception of three levels (according to the degree of complexity of the leading mental process). It was concluded that in the discussion of the subject of psychology, apperception as a «reflection in reflection» is quite comparable with the concept of the subject of science and can become not only a private, but also a general psychological basis for a unified methodology at the modern stage of the development of psychology.

Key words: subject of psychology; ad percipere; representation; imagination; apperception; collision with reality; «reflection in reflection»

For citation: Shabanov L. V. Apperception as a subject of psychology. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 201-211. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_201. <https://elibrary.ru/SWPTBU>

Введение

Апперцепция как свойство восприятия и качество, способное не только отражать, но и формировать внутренний мир человека, — вполне может рассматриваться и как предметная зона научного поиска и как непосредственный предмет психологической науки. И то, что элементы, из которых апперцепция собирает психологию человека («Я») и его осознание окружающего пространства (все то, что «не-Я-Среда»), связаны с психическими процессами — заставляет еще более пристально присмотреться к состоянию «апперцептивного» в человеке.

Психические процессы (*осознаваемые и неосознаваемые*) являются специфическим свойством организма, находящегося в постоянном режиме адаптации к текущему состоянию окружающей среды. И чем более точным будет отражение предметов окружающего мира у субъекта восприятия, тем более эффективными станут способы его адаптации. Однако психические процессы позволяют человеку не только адаптироваться к среде обитания, но и самому адаптировать под себя окружающую действительность, превращая ее в жизненное пространство.

Подобная деятельность строится на «трех китах»: памяти (аккумулирующей в себе опыт ощущений, образы восприятия и модели представлений), мышления (проблематизирующее контакт «Я» с окружающей «не-Я-Средой», посредством фокусировки внимания на схожесть образа восприятия и модели представления) и воображения (формирующего для «Я» прогностическое поведение) [Шадриков, 1990].

Воображение в данном контексте будет выступать и как психический процесс, и как состояние, в котором человек создает новые модели или преобразует старые образы. Так для работы воображения необходим *опыт* ощущения, восприятия, представления и особого внимания к предметам и явлениям, чтобы чувствовать их (*как будто контактно*), понимать (*как будто предмет отвечает на запрос*) и прогнозировать

будущее состояние *этих предметов и себя* («Я» \Leftrightarrow «не-Я-Среда»).

За эти способности (*воспринимать, чувствовать, познавать, прогнозировать*) отвечает апперцепция — особое явление, которое в зависимости от психического процесса сообщает сознанию человека определенное индивидуальное понимание предмета или явления, так как включает в себя перевод несознаваемого контакта в осознанный — из реактивного в проактивное восприятие; поэтому апперцепция: 1) особый вид отражения, связывающий *объект восприятия* с информационной *моделью представления* о нем \rightarrow 2) эта связь восприятия и представления позволяет субъекту в зависимости от опыта сформировать свое *оценочное отношение* к предмету (*сфокусировать внимание, составить впечатление* — отложить в *памяти*) \rightarrow 3) такое оформившееся впечатление позволяет субъекту *узнавать* предмет восприятия в случае контакта с ним или *воссоздавать* его образ, вспоминая его или ассоциируя с ним другие предметы \rightarrow 4) в отличие от перцепции, апперцепция — есть *факт осознанного перевода* образа или модели в познавательную сферу \rightarrow 5) это переживание о предмете, явлении или другом человеке, «пропущенное через себя» (то есть *отражение в отражении*) адаптирует чужой опыт как свой собственный.

Если человек обращает на данное переживание свое внимание, анализирует его, осознает его, вспоминает, что произошло — тогда говорят о зависимости восприятия от психологической оценки, обусловленной личным опытом человека. Собственно, изначально апперцепцию и рассматривали как *восприятие* нового опыта по отношению к прошлому (например, у Г. Спенсера, Г. Лютце и В. Вундта), однако именно так человек, осознавая то, как он воспринимает внешний мир (воображая себе его), начинает понимать себя самого как элемент мира и как себя в мире. А это значит, что *апперцепция* есть не столько восприятие, сколько *предварительное мышление*, которое пока находится на *стадии воображения*. Например:

– пятна в тени кустарника, которые складываются в образ опасного хищника (отраженное восприятие + мобилизация внимания = образ восприятия «*тигр!*»);

– небольшая тучка у самого горизонта, которая сулит бурю с грозой и потопом (отраженное внимание + представление о памяти = программа действия «*спешить укрыться от стихии!*»);

– легкий дымок поселения или пусть еще далекая черная гарь лесного пожара (отраженная память + воображение как прогноз = выбор модели «*безопасно*» и «*опасно*»).

Все вышеприведенные примеры стали описанием одного и того же процесса: перехода от перцепции («*сенсорная мозаика*» ощущений создающая образ) к апперцепции (*осознание* и оценка образа, соотнесенного с личным опытом *прогнозирования*).

Иными словами, как только внешнее событие начинает воздействовать на организм *нетипично*, тут же срабатывает система «перцепция ощущений → апперцепция восприятия»: 1) психофизиология запускает временные связи (ассоциации как процесс внимания к воспринятому) → 2) психика переводит быстротекущие процессы в более устойчивые состояния (впечатления, представления, память) → 3) психология человека активирует самосознание для оценочного *прогноза* и вынесения *решения* — как себя вести.

Опережающее отражение медленно разворачивающихся событий формирует навык *Акцептора* опережающего действия, который являет собой специфический «аппарат максимального и быстрого опережения последовательных и повторных явлений внешнего мира» [Анохин, 1978].

Именно так человек, осмысливая отношения «Я» ≠ «не-Я-Среда», через апперцепцию, сравнивая восприятие «здесь и сейчас» с архивом *прежнего опыта*, создает синтез «Я-прошлое + Я-настоящее + Я-будущее». Вот это «Я-будущее» и есть первая ступень запуска ассоциаций ожидания и представления о будущем в виде шага от воображаемого (идеального) к целепологающему мышлению (объективации наиболее вероятного будущего) [Цуканов, 2022].

Сами психические процессы как бы отрабатывают ситуативный прогноз на будущее посредством описанного П. К. Анохиным «*Акцептора опережающего действия*», который создает архив *прежнего опыта* или «прибор сличения поступающей информации» (в схеме «рефлекторного кольца» Н. А. Бернштейна). Однако, вместе с расширением личного опыта происходит утрата

оригинальных ощущений, собранных в образ *восприятия*, при том, что информационная модель *представления* слишком бедна и не способна запустить нужный уровень чувственного возбуждения, которое испытывал человек, встретив предмет своего внимания впервые.

Так складывается другой акцептор Анохина — «*Акцептор* результата действия», который с одной стороны можно представить, как *антиципацию* (предугадывание поведения объекта до контакта с ним), с другой — как *интуицию* (осознаваемое решение после бессознательной обработки информации). Тогда возникает другая проблема: множественность восприятия предметов вытесняет одно другим, трансформируя и *представления о памяти* и *память о представлении*. Это запускает процесс саморегуляции, которая компенсирует «недостатки» периферийного внимания — произвольным воображением (*помогая сгладить пробелы в образе восприятия или снять искажения в моделях представления*). Как это происходит?

Мозг генерирует информационные модели, которые предсказывают, что сенсорный аппарат должен получить «на входе» (*афферентация*) некоторые «предварительные убеждения» — то есть «задающий прибор “рефлекторного кольца”» отправляет информацию либо в центр «программы выполнения действия», либо на «прибор сличения». Или (по Анохину) предсказательные модели наслаиваются друг на друга по иерархии: верхние уровни посылают предсказания вниз (аффертация от *Акцептора* результата действия на «адаптер»), а нижние отправляют входящие сенсорные данные вверх (адаптер сличает афферкт и собирает эффективное решение от *Акцептора* результата действия).

Если нисходящие предсказания не соответствуют восходящим сенсорным данным, возникает так называемая ошибка предсказания, и модель либо обновляет свои предварительные убеждения (создает еще один адаптер к *Акцептору* опережающего действия), либо игнорирует входящие данные, сохраняя предварительные установки (формируя через *Акцептор* результата действия ответ на аффертацию извне по прежним сценариям).

Если этого недостаточно, то произвольное воображение активирует более сложный слой апперцепции — перенос личного опыта «Я-прошлое» на образ «*значимого иного*», чтобы прочувствовать его переживания «*здесь и сейчас*» (и научиться на чужом опыте, «на чужих ошибках»).

Результаты исследования

Итак, говоря о психическом феномене, обозначенном как апперцепция, необходимо отметить не только его соподчинённость свойствам и формам восприятия, но и прямую связь со всеми познавательными процессами. Апперцепция интегрирует в себе качества процесса представления (через состояние отношения к информационной модели объекта восприятия), процесса памяти (через эмоциональное отношение к предмету воспоминания) [Александрин, 2018], процесса воображения (через творческое состояние внимания и мышления). Наиболее удобным примером для иллюстрации такого «заглубления» являются образцы литературы, которые ярко иллюстрируют такие феномены апперцепции как:

I. Исключительное отражение внешних обстоятельств контакта «Я» ↔ «не-Я» в определенный период времени (чаще всего «здесь и сейчас»):

эмпатия — осознанное эмоциональное сопереживание «Я» другому (не обязательно человеческому существу), исходя из психических форм «подстройки» под чужое состояние (апперцепция как *представление о представлении*). Проще всего эмпатию можно описать языком философии гилосоизма: «всякая материя — ощущает», что в переводе на язык физики значит, что все материальные объекты имеют свойство отражать и отражаться, а значит психика может таким образом чувствовать и сочувствовать окружающему пространству «не-Я».

соболезнование — социально-обусловленное выражение сочувствия другому (не обязательно человеческому существу), исходя из личного опыта эмоционально близких переживаний (апперцепция как *память о памяти*).

II. Отражение опыта внешних обстоятельств контакта через неосознаваемые процессы с обработкой информации в неопределенный период времени: «не-Я-Среда» ↔ «Я»:

антиципация — неосознаваемая информационная восприимчивость на уровне непроизвольного внимания к внешним обстоятельствам, позволяющая прогнозировать представление о будущем (апперцепция как *память о представлении*);

интуиция — осознаваемая «всплывающая» часть блока неосознаваемо-обработанной информации (присутствующей в сознании уже как вывод или готовое решение задачи (апперцепция как *представления о памяти*) — как писал Августин Аврелий: «все, что возможно осмыслить — существует».

III. Высшие формы отражения «не-Я» — «*отражение в отражении*», где поток афферентации не просто регулируется обстоятельствами внешнего контакта, но и «неравновесно» проходит через призму опыта антиципаций и интуитивных переживаний: («Я» ↔ «не-Я-Среда» ↔ «не-Я» ≠ «Я» ↔ «не-Я-Среда» ↔ «не-Я»):

вдохновение — послепроизвольное состояние воображения, связанное с перенапряжением сил организма во имя создания значимого творческого продукта, ценность которого имеет философски онтологическое измерение. Наиболее удобно такой вид апперцепции можно представить через формулу Б. Спинозы: «свобода есть осознанная необходимость»; то есть аффектация, идущая на «*Акцентор опережающего действия*», создает осознаваемую необходимость в саморегуляции отношения из «не-Я» ≠ «Я» в «Я» = «не-Я», где последнее является продуктом, отражающим самореализацию «Я».

религиозное чувство — особое состояние осознанности внутри иррационального контакта со сверхъестественной и неопознаваемой силой, накладывающей характерный качественный отпечаток на эмоционально-волевую активность человека. Если правильно перевести фразу Р. Декарта «*cogito ergo sum*» — «мыслю, следовательно, существую», можно заметить отсутствие встроенного в афоризм личного «Я». Тогда, кто мыслит или измышляет существование? Декарт здесь безусловного имеет ввиду Божий промысел, однако «неисповедимость путей Господних» (книга Иова), заставляет пытливого человека всматриваться в бездну до тех пор, пока она не начинает смотреть в глаза человеку (Ф. Ницше).

При этом религиозное чувство наиболее полно будет объединять все три указанных уровня апперцепции. Через эмпатию формируется произвольное воображение, включающее эвристичность и сообщающее направленность на творческие решения проблемы «другого»; опыт соболезнования создает социальные качества личности и определяет качество деятельности (достижения цели); через антиципацию формируется логика понимания целевого образа, а также креативность [Александрин, 2018]; через интуицию складываются различные формы мышления, в которых отражаются культура и искусство [Бергсон, 1992]; вдохновение создает не просто уникальный продукт культуры, но и иллюстрирует собой степень понимания онтологии Бытия [Сokolova, 2016]; религиозное чувство выводит апперцепцию человека в предельные сферы ино-

понимания и ино-эмпатии к запредельно иному (при этом религиозные чувства любого человека — уникальны) [Шабанов, 2023].

Однако, говоря об апперцепции как о сложном отражении «не-Я-Среды» через психические состояния «Я», необходимо принимать и тот факт, что отражения (и тем более «отражения в отражении») могут серьезно исказить объективную реальность.

Такие «столкновения с реальностью» Л. Фестингер назвал «Когнитивным диссонансом» [Фестингер, 1999], описав этим термином не только стресс и дискомфорт от восприятия новой информации, но и дав возможность оценивать факт противоречия имеющимся ожиданиям [Борисов, 2023].

Однако, диссонансные переживания — это не просто стресс — это осознанная ситуация неопределенности, в которой простая саморегуляция не работает. Любая неопределенность — не просто «зашумление» входящей информации, но и множественность вариантов ожиданий. В конкретном восприятии — мир начинает умножаться, а его изменения приобретают двойственные характеристики наплывающего хаоса, к которому невозможно адаптироваться, что и вынуждает к повторению одних и тех же ошибок.

Апперцепция превращается в модус акта восприятия, одушевляющего и осмысляющего ощущение реальности (например, у Э. Гуссерля). Но и здесь надо понимать, что человек, ищущий смыслы, начинает опредмечивать хаос для внесения в него порядка (пусть понятного только ему одному). Преподобный Исаак Сириин, в интерпретации митрополита Иллариона (Алфеева) в тексте «О божественных тайнах и о духовной жизни», говорит буквально следующее: всматривайтесь в творение, и вы будете видеть все заново — и изумитесь (*изумление — детская реакция открытия для себя еще одной частицы мира*) [Калинин, 2023]. Чтобы выскочить из замкнутого круга ошибочных повторений — как пастырь заботиться о стаде, стараясь улучшить его бытие; так и субъект помещает себя в мир, обретая status (точку опоры) для проактивности, входя в штатные и нештатные состояния, воспринимает свой путь стадиями и вообще, являясь «мерой всех вещей» (Протагор).

Такие точки опоры, статусы, подтверждаются символическим набором вещей, часто имеющих исключительно социально значимую ценность, но не являющимися ценными для «рыночных отношений». Впрочем, цена их может стать «ры-

ночной», если они получают «историческую ценность», статус шедевра или станут раритетом. Однако и просто окружающие человека вещи — есть значимые части бытовой мифологии (Ж. Бодрийяр), которые не просто создают комфорт или украшают повседневность, но и компенсируют внутренние состояния: страх времени, чувство покинутости, мораторий отложенной жизни, даже ужас перед приближением смерти [Шабанов, 2023].

Соответственно, апперцепция как «отражение в отражении» хаоса порождает растерянность и озабоченность — источники слабости и мучений, когда «не-Я-Среда» очевидно давит на «Я-сегодняшнее», ставя под сомнение «Я-будущее»; но если воспринимать хаос как фон, из которого можно выделять фигуры и придать им смысл, то «отражение в отражении» порождает вдохновение и заботу — то есть источники силы и ответственности за что-то и за кого-то. Так возникает психология личности — то есть его методы оценки отношений «Я» ↔ «не-Я-Среда», где символ «↔» как раз и предполагает апперцепцию (в рамках присутствия чего-то еще между телом «Я» и всем остальным «не-Я»).

Примерно так развитие психологии как «науки о душе», о «явлениях сознания» и о «психическом в человеке» двигалось в рамках апперцепции [Мазилов, 2020]. Сначала это апперцепция априорно-мифологического знания, затем мистического, религиозного понимания мира и человека в нем («Я» ↔ «не-Я-Среда»). В Эпоху Возрождения — это гуманизм, направление, развернувшее философию от «высокой» теологии к антропологии «низкого» — простого человека, в котором все «что естественно — небезобразно» (Сенека). Если угодно, гуманитарное направление — это в первую очередь науки о телесном в человеке со всей его красотой и безобразием, поэтому работы в области психологии (от Д. Бруно до М. Монтеня) стали показывать новые возможности душевных процессов, а книги Х. Л. Вивеса и Б. Телезио дали практические перспективы исследования ассоциативных процессов ощущений и восприятия, что породило учение о движущих энергиях и их равновесии (гомеостазисе и гетеростазисе).

В период Нового времени Р. Декарт и Д. Локк соединили логику ассоциаций с эмпиризмом, приняв состояние гетеростаза за «проблемную зону» исследования, а гомеостаз — за внешнюю и внутреннюю непротиворечивость. Делая ставку на рефлексивный анализ, метод исследования

внешнего мира приобрел характер наблюдения обратной направленности (интроспекции или апперцепции через самоанализ), где внешняя граница «Я» вдруг обрела обратную сторону своего осознанного внутреннего мира.

Теперь учение о человеке и его когнитивных способностях, связанных с ассоциативными процессами, стало оформляться в отдельную науку. Однако, в связи с центрацией исследовательской деятельности на психических процессах и появление новых психологических сфер внутри науки, спор о предмете психологии стал главной отличительной чертой и основной движущей силой всех психологических направлений от вопроса о психофизиологической проблеме до «трансперсональных» дискуссий о времени появления психологии у ребенка до или после его рождения [Турчин, 2023]. Все это породило два полюса концепций:

I. Ассоциации — суть сложившиеся отражения реальности интуитивного «Я» через внимание к воображаемому «не-Я» (*от скептицизма до солипсизма*);

II. Ассоциации — не более чем «временные нервные связи», отражающие объективную реальность, воображаемую как «образ мира» для ориентировки на цель «Я» ↔ «не-Я-Среда» (*от сенсуализма до теории деятельности*).

Роль мышления как высшего психического процесса становилась надзирательной — это супервизор над ассоциациями, а воображению отводилась роль рабочего, который распознавал предметы в общем фоне реальности, воспринимал и представлял их, предлагал запомнить или «выбросить из головы», осуществляя деятельность «расшалившегося стажера» при строгом мыслящем сознании, избирательно реагирующем на «инфантильное поведение» младшего психического процесса. А апперцепция? Апперцепция была переведена во свойства восприятия, которое вносило искажения в образ представляемого объекта, переиначивая его согласно индивидуальным качествам субъекта.

При этом воображение позволяло и позволяет поставить «Я» на место «иного» (*все то, что не-Я*) и прочувствовать то, что этот «иной» переживает «здесь и сейчас», а апперцепция — все-таки переносит личный опыт «Я-прошлого» в ассоциативных рядах восприятия объекта (или «значимого другого») для прояснения его чувств или состояний вообще (то есть создает историческое измерение и для динамики «Я» и для восприятия изменений во времени и пространстве «не-Я»). А

внесение в сознание динамических характеристик «Я-настоящее» и «Я-прошлое», *volens-polens*, формирует образ «Я-будущего», который переводит эффект апперцепции из факта восприятия — в факты представления, памяти, воображения и мышления. Именно так формируется опыт ожидания события и навык расчета на его вероятность: априори (*осознание как предсказанный опыт*) — или апостериори (*осознание как полученный опыт*).

Впрочем, что в деятельности не все психическое и что предмет психологии не равен деятельности — неоднократно указывал сам А. Н. Леонтьев (*целое есть сумма его частей, но сумма частей не есть целое*). Так и априори — апостериори у П. Я. Гальперина в смысле предмета психологии есть ориентировка — то есть подстройка своего «отражения в отражении» согласно полаганию на цель.

Всякий раз, таким образом, изучая предметную зону поиска, исследователь (не важно первобытный, античный, средневековый или же представитель современной науки) апперцептивно определяет меру необходимости наглядного представления о том, что он изучил (*по степени собственного интереса*) и то, что он должен передать своим последователям (*по степени важности собственного открытия для других*). Передача эта должна быть отражена в виде некоего интуитивно понятного символа, необходимого для ориентации в мире представлений и памяти. А задача этой ориентации — направленность на формирование навыка мышления о «предмете предметов» окружающего мира (то есть через апперцепцию I уровня представить в виде знаков апперцепции II уровня для формирования у реципиента апперцепции III уровня) желательно на много поколений вперед.

Примеры подобной передачи «*через года, через века*» до сих пор можно увидеть на книжных полках (Гомер, Конфуций, Лао-Цзы), в системе обязательных предметов высшего образования (Сократ, Платон, Аристотель), в религиозном плане — это Ветхо- и Новозаветные проекты, представленные в Библии. Однако, научная или художественная литература — это все то же «отражение в отражении» читателя, который может и не понять текста, но, пропуская через себя, все равно инициирует свое «отражение в отражении» для понимания «отражения в отражении» автора. Чтение символа невозможно без его интерпретации — символ всегда «нагружен» какими-то смыслами и эти смыслы имеют тенденции во-

площадью в драматургии, скульптуре, архитектуре и других видах искусства.

Каждый человек становится носителем своего «зеркала» апперцепции, но живет он не сам по себе, а в социальной группе, где в кругу других людей возникают множества «перекрестных» апперцепций, направленных друг на друга и на значимые объекты вокруг [Kluger, 1999]. И множества «отражений в отражениях» рано или поздно создают общую систему связанных ассоциаций — как понимания того, о чем мыслит каждый и все вместе. Так, начиная с тотема или фетиша, символические ряды в жизни человека расширялись и превращались в эзотерическое и экзотерическое знание. Если для высших слоев знаком обозначения социального статуса были сложные геральдические системы, то для простолюдинов достаточно было обозначить абстрактную «булку» на доме пирожника или «сапог» над дверью сапожной мастерской. Появление просвещенного «третьего класса» породило не только бухгалтерские записи и дневники алхимических опытов, но сложную апперцепцию в виде языка аллегорий и тайных знаков для рыцарских и монашеских орденов, бандитской и правовой субкультуры, оккультных и революционных обществ.

Апперцепция I уровня последовательно закрепляла эти ассоциации как референтные (эталонные и общественно-значимые) точки группового эмоционального фона избирательного внимания к знакам и символам, а апперцепция II уровня позволяла «привязывать» их к предметам и явлениям через звуки, образы и продукты деятельности (*тотем, фетиши*). Далее, инициация функций воображения приводит к комплексной проактивности, благодаря которой факторы апперцепции III уровня позволяют интуитивно понимать и осознавать знаки и символы, под воздействием вдохновения работать со звуками и художественными образами (своими и созданными другими людьми). При этом необходимость создавать общие ассоциативные ряды приведет к возникновению обобщенных и даже абстрактных понятий для того, чтобы договориться относительно суждений о связи предметов и явлений, а также выработать общие ясные умозаключения по поводу дальнейших действий — это развитие субъектности и осмысленного принятия суждения «значимого другого».

Так сознание человека, осваивая абстрактные суждения «другого» (и даже «иноного»), переводит ситуацию в рефлексивную часть познавательных

процессов и отражает эти чужие «блики» в области сверхсознательного (*большое камлание, хоровая мистерия, театральное действие, таинство причастия*). Так как в области сознательного это «отражение отражения» будет прибывать в субъективном (*со своими индивидуальными особенностями*) паттерне мышления, подверженного воздействию мощного чувства (*совместного переживания опыта религиозного экстатического типа*).

Сверхсознательное стоит разделить на личное (мое внутреннее «отражение отражений») и внешнее (отражение в моем внутреннем «отражении отражений»), воспринимаемое нами как манифестация, запускающая триггер возбуждения: фигура, выделяющаяся из общего фона — резко сокращает границы между «Я» и «не-Я», как бы ломая оболочку между внешним и внутренним миром. Что переводит формат любопытства (открытия апперцепции на уровне восприятия) к переживанию страха (даже ужаса перед неопределенным и неожиданным поведением предмета), а это заставляет сепарировать «Я» от «не-Я» и от «не-Я-Среда», выстраивая стены компенсаций, психологических комплексов и прочих защитных «оболочек» [Жанкушикова, 2023].

Термин «оболочка» в данном контексте был взят из кибернетики стохастических процессов [Марков, 1996]. В психологии его применил Дж. Перл, назвав феномен накопления опыта принятия решений — «оболочкой Маркова» (*Markov blanket*) [Конституция биоматематики, 2020], обозначив таким образом абсолютную границу между «чем-то воспринимающим» и всем остальным (гетеростаз как аффектор → задающий прибор «рефлекторного кольца» → *Акцентор* опережающего действия → адаптер прибора сличения «рефлекторного кольца» → *Акцентор* результата действия → не наступление гомеостаза = компенсационная «оболочка»). «Оболочки» имеют ряд характеристик, которые как годовые кольца деревьев, могут рассказать о тех или других проблемах, связанных с давлением среды на организм («не-Я-Среда» > «Я») посредством качественных и количественных характеристик типов фронтиров:

– «Граница Маркова» — самый «тонкий» слой различения информации от рецептора к ощущению (в случае непротиворечивости афферентного потока остается либо в предсознательном — перцепция, либо на границе сознания (уже рефлексия, но еще не апперцепция). Например, хаос асимметрии и химерности окружающих предметов порождает границу отторжения в виде осознания

симметрии — то есть на базе «ощущение → восприятие» человек, свободно оперируя с предметами, начинает различать их границы, удаленность, привлекательность или съедобность.

– «Оболочка Маркова» — «толстый» слой ощущений, суммы восприятия и информационных моделей представления, которые отделяют субъектное «воспринимающее-Я» от реальности объективно-идущих процессов (апперцепции I уровня). Например, безобразия рассогласованных элементов через избирательность внимания и образы привлекательности получают осознание *красоты* на базе внимания → восприятия, формируя соответствующую модель представления (*Я — субъектен и моделирую мир через прогнозы соответствия собственных представлений с воображаемой реальностью, априори выделяя фигуры привлекательные из хаотического фона элементов отвратительного*).

– Марковские цепи или «ограждение внутри оболочек» — напластование из отражений коллективного обмена представлениями, моделями восприятия и опытом; уже известные: представления о представлении, память о представлении, представления о памяти, память о памяти (*Мы — творцы проактивности, и мы моделируем мир посредством коллективной оценки индивидуального опыта и принятием непонимания, как частного случая воображения возможной реальности, апостериори «моя свобода заканчивается там, где начинается свобода другого*). Апперцепции I уровня переходят в апперцепции II уровня. Например, рожденная коллективно-принятыми моделями социально-допустимого и общественно-порицаемого, *эстетика* возникает как «отражение в отражении» обращенных на субъект деятельности «отражений» коллектива, которые субъект сличает с образами восприятия и устоявшейся моделью представления собственного поведения (коллективное бытие определяет формирование индивидуального сознания).

– Марковские процессы или выстраивание «границ внутри оболочек» — отграничивание дополнительными «фронтами» разницы обобщенных отражений коллективного обмена представлениями с собственными «отраженными» моделями поведения и опытом (о последствиях). Подобная «игра отражений» имеет жесткую оценочную шкалу в виде принятия или непринятия человека в группу: *Мы априори моделируем себя теми, которые моделируют мир апостериори*. Сформированная этим «Мы» *этика* «Я» — на базе сличения памяти о последствиях нарушений

соответствия модели представления с образом восприятия, формирует парадоксальную линию взаимных «отражений», когда индивидуальное сознание определяет формирование коллективного бытия) [Miller, 2009]. Апперцепции II уровня переходят в апперцепции III уровня и миру являются гении, талантливые мастера, создатели прорывных идей, великие учителя и пророки.

– Наконец, последнее: «Ложные кольца» или «вуали Маркова» возникают при искажении систем восприятия или деформации моделей представления посредством процессов воображения. При этом (в норме) мышление начинает работать как активное отражение действительности, обучая психологической оценке информации о предмете / явлении адаптеры Анохина (пополняя различиями между *Акцептором* опережающего действия и *Акцептором* результата действия «библиотеку» программы выполнения действия «рефлекторного кольца»), заодно определяя этичность и эстетичность информации для (*или от*) «значимого иного», отражая априори эти отношения в знаках и символах и этим создавая апостериори основу для появления речи.

Речь в данном контексте — становится апперцепцией, выраженной в виде объясняющего послания относительно поиска соответствия в коллективных (*два и более*) «отражениях в отражении» (*одного человека или одной группы лиц*) по необходимости экономии времени и пространства (свободной энергии) ради передачи собственных чувств и ответного их отражения от референтной группы.

Впрочем, при таком количестве «отражений» неизбежно будет возникать невротическое «кривое зеркало» субъективности. Нарушение апперцепции чаще всего связано с несовпадением апостериорных вероятностей — априорным (когнитивный диссонанс вызывает экзистенциальную тревогу из-за потери значимых качеств отношения «Я» ↔ «не-Я-Среда»). Например, целесообразность теряет причинность («бег по кругу», «дурная бесконечность», фрустрация, ощущение вынужденной маргинальности, девальвация «Я» [Hoff, 2004]); или — причинность кажется неразумной (страх перед объективной реальностью как перед химерным неупорядоченным хаосом, «отзеркаливание», депривация действий, воображаемые друзья); или вообще — целесообразность не желательна (отказ от достижения цели, психосоциальный мораторий). Зеркало, отражающее отражения, накрывают «вуалями» марков-

ских процессов — как закрывают зеркало в доме, где лежит покойник.

Это вполне может быть эмоциональная нечувствительность к изменениям окружающей действительности и психологического фона (*апперцепция задавлена перцептивными процессами и ведет к потере адаптивности к «не-Я-Среде»*). Синдром (чувства) выученной беспомощности, в том числе и как минимизация неожиданностей («зона комфорта») и как переход из субъектности в абъектность (снижение энергетических затрат); в первом случае, неожиданность воспринимается как ошибка и личность сохраняет гомеостаз состояния любыми возможными способами, в втором случае — приходится вносить изменения в информационную модель, чтобы не изменять «субъективную картину» мира, но при этом терять субъектность.

Самые крайние проявления нарушения перцепции находятся в зоне клинической психологии и психиатрии. Например, *деперсонализация* — психическое состояние амбивалентного самовосприятия, когда ощущение себя и качество субъективных переживаний от первого лица изменяются («Я» ≠ «Я»), или попытки отказаться от «неправильного» тела в результате телесно дисморфического расстройства, которое характеризуется озабоченностью предполагаемым дефектом (незначимым или вообще незаметным для других), но способным довести человека до суицидального поведения.

Заключение

Итак, потеря адекватного «отражения в отражении» приводит к нарушениям личности — фрейдизм в частности, да и психоанализ в целом, пытаясь выйти к границам бессознательного, работал с ассоциативными образами, рассматривая индивидуальные особенности нарушения апперцептивных свойств в предсознательном (апперцепция через «Я-прошлое»); гештальт-терапия также ставила задачи различения и осознания в общем фоне значимых фигур, понятых целей «здесь и сейчас» (апперцепция через «Я-настоящее»); советская теория деятельности рассматривала целеполагание и ориентировку как осознанное через процессы восприятия и представления последовательное устремление к реальной цели, предварительно опредмеченной мотивами обладания воображаемым объектом (апперцепция через «Я-будущее»).

Таким образом, последним тезисом относительно апперцепции как предмета психологиче-

ской науки становится сама психологическая наука, которая является апперцепцией множества ученых, работающих в самые разные времена и в самых разных отраслях психологии. Легитимизовав интроспекцию как научный метод психологии, ученые легитимировали и апперцепцию как истину, отражающую законы и концепции, логичность и надежность выводов из проведенных экспериментов, а также валидность опросников и проективных методик — все это творение апперцептивных качеств конкретных людей, ученых, их ассистентов и многих других. И все это не более чем «отражение в отражении» научного сознания, находящегося на службе человеческого общества, обобщающего в меру своих интеллектуальных особенностей собственные психологические науки о своей собственной психике, сознании, общей и социальной психологии.

Библиографический список

1. Александрин В. В. Знак эмоции противоположен направлению изменения мотивационного возбуждения // Актуальные проблемы современной науки. Москва. 2018. № 6 (103). С. 113–117.
2. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. Москва : Наука. 1978. 400 с.
3. Бергсон А. Смех. Москва : Искусство. 1992. 128 с.
4. Борисов П. «Контролируемая галлюцинация»: три концепции, объясняющие принципы работы мозга и жизни // Нейроэкзистенциализм. URL: <https://monocler.ru/teoriya-vsego-principy-raboty-mozga-i-zhizni/> (дата обращения 05.06.2023).
5. Жанкушикова А. А. Сравнительный анализ тревоги о времени через страх утраченного времени и страх отложенной жизни / А. А. Жанкушикова, Л. В. Шабанов // Методология современной психологии. Ярославль : ЯрГУ, 2023. Вып. 18. С. 422–430.
6. Калинин М. Г. Прп. Исаак Сирий: то, что ты видишь, — это школа // Бегство к реальности. О богословии прп. Исаака Сирина / Портал «Иисус». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=JhRYtBMtMJU> (дата обращения 25.05.2023).
7. Конституция биоматематики, 2020 // Малоизвестное интересное. URL: https://dzen.ru/a/X2XZgEwHzgYEb18_ (дата обращения 29.05.2023).
8. Леонтьев А. Н. Философия психологии: из научного наследия / под ред. А. А. Леонтьева и Д. А. Леонтьева. Москва : Изд-во МГУ, 1994. 228 с.
9. Марков А. А. Теория алгорифмов / А. А. Марков, Н. М. Нагорный. Москва : Наука. 1984. 432 с.
10. Мазилов В. А. Предмет психологии : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 175 с.

11. Соколова Е.Е. К проблеме «культуры» у животных: критический анализ современных исследований с позиций психологии деятельности школы А. Н. Леонтьева / Е. Е. Соколова, Е. Ю. Федорович // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 14—23. doi:10.17759/chp.2016120202

12. Турчин А. С. Проблемы и перспективы развития предмета психологии // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131) С. 136-144.

13. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса = A theory of cognitive dissonance / пер. А. Анистратенко, И. Знаешева. Санкт-Петербург : Ювента, 1999. 236 с.

14. Цуканов И. А. Проблема определения термина «психологическая готовность» к деятельности в экстремальных условиях / И. А. Цуканов, Л. В. Шабанов // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/26PSMN423.pdf>. (дата обращения: 29.05.2023).

15. Шабанов Л. В. Экзистенциальные Образы Женского Архетипа // Методология современной психологии. Вып. 19. Москва; Ярославль : ЯрГУ, 2023. С. 237–248.

16. Шадриков В. Д. Познавательные процессы и способности в обучении / В. Д. Шадриков, Н. П. Анисимова, Е. Н. Корнеева. Москва : Просвещение, 1990. 142 с.

17. Burson Katherine A., Larrick Richard P., Klayman Joshua. Skilled or unskilled, but still unaware of it: How perceptions of difficulty drive miscalibration in relative comparisons. // Journal of Personality and Social Psychology. 2006. Vol. 90, iss. 1. P. 60–77.

18. Kruger Justin; Dunning David. Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments // Journal of Personality and Social Psychology: journal. 1999. Vol. 77, no. 6. P. 1121–1134.

19. Miller A. Deciphering the Cosmic Number: The Strange Friendship of Wolfgang Pauli and Carl Jung, 2009.

20. Hoff E. V. A friend living inside me – The forms and functions of imaginary companions // Imagination, Cognition, and Personality. 2004. №24(2) С.151–189

Reference list

1. Aleksandrin V. V. Znak jemocii protivopolozhen napravleniju izmenenija motivacionnogo vzbuzhdenija = The sign of emotion is opposite to the direction of change in motivational arousal // Aktual'nye problemy sovremennoj nauki. Moskva. 2018. № 6 (103). S. 113–117.

2. Anohin P. K. Izbrannye trudy. Filosofskie aspekty teorii funkcional'noj sistemy = Moskva : Nauka. 1978. 400 s.

3. Bergson A. Smeh = Laughter Moskva : Iskusstvo. 1992. 128 s.

4. Borisov P. «Kontroliruemaja galljucinacija»: tri koncepcii, ob#jasnjajushhie principy raboty mozga i zhiz-

ni = «Controlled hallucination»: three concepts that explain the principles of the brain and life // Neirojezkzistencializm. URL: <https://monocler.ru/teoriya-vsego-principy-raboty-mozga-i-zhizni/> (data obrashhenija 05.06.2023).

5. Zhankushikova A. A. Sravnitel'nyj analiz trevogi o vremeni cherez strah utrachennogo vremeni i strah otlozhennoj zhizni = Comparative analysis of time anxiety through fear of lost time and fear of delayed life / A. A. Zhankushikova, L. V. Shabanov // Metodologija sovremennoj psihologii. Jaroslavl' : JarGU, 2023. Vyp. 18. S. 422–430.

6. Kalinin M. G. Prp. Isaak Sirin: to, chto ty vidish', — jeto shkola = St. Isaac Sirin: What you see is school // Begstvo k real'nosti. O bogoslovii prp. Isaaka Sirina / Portal «Iisus». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=JhRYtBMtMJU> (data obrashhenija 25.05.2023).

7. Konstitucija biomatematiki, 2020 = Constitution of Biomathematics, 2020 // Maloizvestnoe interesnoe. URL: https://dzen.ru/a/X2XZgEwHzgYEbl8_ (data obrashhenija 29.05.2023).

8. Leont'ev A. N. Filosofija psihologii: iz nauchnogo nasledija = Philosophy of psychology: from scientific heritage / pod red. A. A. Leont'eva i D. A. Leont'eva. Moskva : Izd-vo MGU, 1994. 228 s.

9. Markov A. A. Teorija algoritmov = Algorithm theory / A. A. Markov, N. M. Nagornyj. Moskva : Nauka. 1984. 432 s.

10. Mazilov V. A. Predmet psihologii = Subject of psychology: monografija. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. 175 s.

11. Sokolova E.E. K probleme «kul'tury» u zhivotnyh: kriticheskij analiz sovremennyh issledovanij s pozicij psihologii dejatel'nosti shkoly A. N. Leont'eva = To the problem of «culture» in animals: a critical analysis of modern research from the perspective of the psychology of of A. N. Leontyev school / E. E. Sokolova, E. Ju. Fedorovich // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2016. Т. 12. № 2. С. 14—23. doi:10.17759/chp.2016120202

12. Turchin A. S. Problemy i perspektivy razvitija predmeta psihologii = Problems and prospects for the development of the psychology subject // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. № 2 (131) S. 136 144.

13. Festinger L. Teorija kognitivnogo dissonansa = A theory of cognitive dissonance / per. А. Анистратенко, I. Знаешева. Sankt-Peterburg : Juventa, 1999. 236 s.

14. Cukanov I. A. Problema opredelenija termina «psihologicheskaja gotovnost'» k dejatel'nosti v jekstremal'nyh uslovijah = The problem of defining the term «psychological readiness» for activities in extreme conditions / I. A. Cukanov, L. V. Shabanov // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2023. Т. 11. № 4. URL:

<https://mir-nauki.com/PDF/26PSMN423.pdf>.
(data obrashhenija: 29.05.2023).

15. Shabanov L. V. Jekzistencial'nye Obrazy Zhenskogo Arhetipa = Existential images of the female archetype // Metodologija sovremennoj psihologii. Vyp. 19. Moskva; Jaroslavl' : JarGU, 2023. S. 237–248.

16. Shadrikov V. D. Poznavatel'nye processy i sposobnosti v obuchenii = Cognitive processes and learning abilities / V. D. Shadrikov, N. P. Anisimova, E. N. Korneeva. Moskva : Prosveshhenie, 1990. 142 s.

17. Burson Katherine A., Larrick Richard P., Klayman Joshua. Skilled or unskilled, but still unaware of it: How perceptions of difficulty drive miscalibration in rela-

tive comparisons. // Journal of Personality and Social Psychology. 2006. Vol. 90, iss. 1. P. 60–77.

18. Kruger Justin; Dunning David. Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments // Journal of Personality and Social Psychology: journal. 1999. Vol. 77, no. 6. P. 1121–1134.

19. Miller A. Deciphering the Cosmic Number: The Strange Friendship of Wolfgang Pauli and Carl Jung, 2009.

20. Hoff E. V. A friend living inside me – The forms and functions of imaginary companions// Imagination, Cognition, and Personality. 2004. №24(2) P.151–189.

Статья поступила в редакцию 27.08.2023; одобрена после рецензирования 18.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 27.08.2023; approved after reviewing 18.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья

УДК 37.036

DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_212

EDN: HNHJYY

**Развитие методологии эстетического формирования личности
в экспериментально-педагогическом творчестве С. Т. Шацкого**

Владимир Николаевич Липский

Доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, Академия государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий. 129366, г. Москва, ул. Бориса Галушкина, д. 4

vlzamos@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1483-0705>

Аннотация. В статье анализируются педагогические идеи С. Т. Шацкого, связанные с реализацией им идей эстетического развития личности в детских учреждениях, организованных им и его соратниками. Деятельность С. Т. Шацкого вполне можно назвать подвижнической, так как, несмотря на то, что он мог реализовать себя с успехом в других сферах деятельности (физмат науки, медицина, карьера в Большом театре), он, движимый идеями новаторской педагогики, посчитал последнюю делом своей жизни. Педагогическое творчество Шацкого отличается характерной практической ориентированностью, поэтому анализ его взглядов по предлагаемой в статье теме, имеет прикладную направленность.

Автор статьи по мере возможности останавливает внимание на изучении опыта эстетического формирования детей и подростков, реализовывавшимся Шацким практически во всех детских учреждениях, в которых работал педагог, начиная со Щёлковского летнего лагеря-коммуны (1905) и заканчивая Первой опытной станцией Наркомпроса. В этой связи обращает на себя внимание несколько факторов: первый – это то, что во всех учреждениях Шацкий последовательно старался воплощать в жизнь свои педагогические идеи, при реализации которых ориентировался на бедные слои населения; второй – это системное понимание воспитательной работы с детьми, включающей в себя различные виды воспитания: трудового, физического, интеллектуального и т. д. Третий фактор представляет для нас особый интерес, так как, по мысли Шацкого, своеобразным интегратором всех видов воспитательной работы способно стать эстетическое воспитание (в большей мере художественное), основанное на специфике чувственно-эмоционального отношения к миру. Высказывается предположение о том, что С. Т. Шацкий в своём педагогическом опыте заложил основы художественного воспитания детей, организации внеурочной художественной самодеятельности, которые впоследствии будут использованы в опыте работы советской школы, но будут практически сведены на нет после реформаторских «преобразований» начала 90-х годов прошлого века в особенности с учётом их рыночной ориентированности.

Ключевые слова: Шацкий; эстетическое воспитание; воспитательная работа; художественное воспитание; педагогические идеи; методология; система; музыка

Для цитирования: Липский В. Н. Развитие методологии эстетического формирования личности в экспериментально-педагогическом творчестве С. Т. Шацкого // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 212-220. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_212. <https://elibrary.ru/HNHJYY>

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

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

Original article

Development of the methodology of personality's aesthetic formation in the experimental and pedagogical work of S. T. Shatsky

Vladimir N. Lipsky

Doctor of philosophical sciences, professor, head of department of philosophy, Academy of state fire service of the Ministry of the Russian Federation for civil defense, emergencies and disaster management. 129366, Moscow, Boris Galushkin st., 4
vlzamos@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1483-0705>

Abstract. The article analyzes Shatsky's pedagogical ideas related to his practice in implementing the ideas of the aesthetic development of the personality in children's institutions organised by him and his associates. Shatsky's activity can be called ascetic, because despite the fact that he could realize himself successfully in other areas (physical and mathematical sciences, medicine, a career at the Bolshoi Theatre), he, driven by the ideas of innovative pedagogy, considered the latter to be his life's work. The pedagogical work of Shatsky is distinguished by a characteristic practical orientation, therefore, the analysis of his views on the topic proposed in the article has an applied direction.

The author of the article, as far as possible, focuses on the study of the experience of the aesthetic formation of children and adolescents, implemented by Shatsky in almost all children's institutions in which the teacher worked, starting with the Schelkovo summer camp-commune (1905) and ending with the first experimental station of Narkompros. In this regard, several factors attract attention: the first is that in all institutions Shatsky consistently tried to implement pedagogical ideas targeting the poor, the second is a systematic comprehension of educational work with children, which includes various types of education: labor, physical, intellectual, etc. The third factor is of particular interest to us, since, according to Shatsky, aesthetic education (mostly artistic), based on the specifics of a sensory-emotional attitude to the world, can become a kind of integrator of all types of educational work. It is suggested that S. T. Shatsky in his pedagogical experience, laid the foundation for the artistic education of children, the organisation of extracurricular amateur art activities, which would later be used in the activities of work in the Soviet school, but would be practically nullified after the reformist «transformation» of the early 90-s of the last century especially taking into account their market orientation.

Key words: Shatsky; aesthetic education; artistic education; pedagogical ideas; methodology; system; music

For citation: Lipsky V. N. Development of the methodology of personality's aesthetic formation in the experimental and pedagogical work of S. T. Shatsky. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 212-220. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_212. <https://elibrary.ru/HNHJYY>

Введение

С. Т. Шацкий принадлежал к тем русским интеллигентам, которые перешли на сторону революции, а его путь к ней, как и у многих интеллигентов в то время, не был гладким. Человек разносторонних способностей, Шацкий не сразу пришёл в педагогику: после окончания одной из лучших московских гимназий, из которой он, по его собственным словам, вынес устойчивое чувство антагонизма, существовавшее между учениками и педагогами, он поступает на мехмат Московского университета. Затем переводится на медицинский факультет, после оставляет и его, увлекшись педагогическими идеями

Л. Н. Толстого, решает овладеть в стенах Сельскохозяйственной академии агрономическими знаниями, чтобы впоследствии передавать эти знания и навыки детям. За плечами будущего педагога – экспериментатора были ещё и два года обучения в Московской консерватории, учась в которой он подавал блестящие надежды на будущее, но идея посвятить себя обучению и воспитанию детей оказалась сильнее, и он оставляет учёбу в Московской консерватории. Несколько опережая события, выскажем предположение о том, что многие из тех знаний и навыков, обучение которым он не завершил получением соответствующих дипломов, с успехом будут реализованы им в его педагогической деятельности.

Изучение взглядов С. Т. Шацкого по проблеме эстетического формирования личности вызывает интерес в первую очередь в связи с тем, что его взгляды по этой проблеме были им и его супругой В. Н. Шацкой успешно апробированы и реализованы в практической деятельности, и можно сказать, что теоретические концепции Шацкого были следствием его практикоориентированной педагогики.

Методы исследования

В своей работе мы использовали исторический и логический, аксиологический, методы чувственного и рационального познания и некоторые другие

Результаты исследования

Подвижническая педагогическая деятельность С. Т. Шацкого началась в 1905 г. с маленького Щёлковского летнего лагеря – коммуны, организованного им вместе с А. У. Зеленко, своеобразной «трудовой» школы для детей рабочих с художественным образованием и воспитанием, детским самоуправлением, в которой он мыслил построить взаимоотношения между учителями и учениками альтернативные тем, что существовали в классической гимназии, в которой когда-то обучался он сам. Шацкий пытался создать в коммуне такую жизненную среду, которая, по его собственным словам, способствовала бы тому, чтобы «вернуть детям детство». На протяжении нескольких последующих летних сезонов в эти лагеря стали приезжать не только мальчики, но и девочки (отметим, что обучение в гимназиях в то время было раздельным), и количество приезжавших в лагерь год от года росло. Этот первый локальный педагогический опыт Шацкого интересен поисками нестандартных для того времени педагогических идей, связанных с организацией школьного самоуправления, трудового, физического и эстетического развития детей.

Параллельно со Щёлковскими летними лагерями в 1906 г. опять вместе с А. У. Зеленко он организует в Бутырках и Марьиной роще общество «Сетлемент» – поселение культурных людей среди бедного населения для проведения просветительской работы. Общество «Сетлемент» замыслилось Шацким как своеобразная детская республика, состоящая из различных учреждений, включающих в себя детский сад, трудовую школу, различные мастерские, в которых старшие дети могли получить рабочую спе-

циальность. В этом воспитательно-образовательном поселении не только обучали, воспитывали и приучали к труду, но и создавали условия для эстетического формирования детей. Являясь знатоком и любителем искусства, Шацкий придавал огромное значение художественному воспитанию. В обществе «Сетлемент» гостями были художники, скульпторы и музыканты, работали хоровой и драматический кружки, ставились пьесы и концерты» [Помелов, 2020, с.112–113]. Обратим внимание на то, что впоследствии все педагогические коллективы, организованные Шацким, будут строиться на интегрированной основе (включать в себя трудовое, интеллектуальное, физическое и эстетическое развитие детей).

Следует отметить, что опыт эстетического развития детей из дворянских сословий имел в то время устойчивые традиции и в офицерской и в гражданской среде, достаточно, к примеру вспомнить повесть А. Куприна «Юнкера», в которой он пишет о существовании в юнкерских училищах оркестров, регулярно выступавших перед юнкерами с концертами классической музыки [см: Куприн, 1958]. Однако, опыт эстетического образования детей из рабочих семей в царской педагогике не поощрялся. Неслучайно, опасаясь распространения социалистических идей, власти в 1908 г. прикрыли эксперимент «Сетлемента», а самого Шацкого арестовали.

Несмотря на это, Шацкий не оставляет усилий по реализации своих педагогических замыслов и возрождает «Сетлемент» под новым названием клуб «Детский труд и отдых», просуществовавший с 1909 по 1911 годы, затем он едет перенимать педагогический опыт в Швецию, а в 1911 году по предложению меценатки М. К. Морозовой организует детскую колонию для детей московских окраин под названием «Бодрая жизнь», в которой продолжает развивать педагогические принципы, заложенные в своё время в обществе «Сетлемент»: детское самоуправление, трудовое, интеллектуальное, физическое и эстетическое воспитание. Однако, это было не линейное продолжение (копирование) результатов «Сетлемента». Приобретя после него определённый педагогический опыт, Шацкий в колонии «Бодрая жизнь» уделяет больше внимания творческому развитию детей, чем в Щёлковской коммуне.

В частности, в колонии происходит насыщение детской жизни художественным воспитанием, в организации которого Шацкому во многом со-

действовала его супруга, выпускница Московской консерватории. В «Бодрой жизни» художественные занятия организуются на регулярной основе: проводятся «вечера художественной самодеятельности, устраивались спектакли... Много времени уделялось музыкальному образованию детей... В колонии «Бодрая жизнь» у детей формировался эстетический вкус, творческое пространство вовлекало всё больше детей в сферу искусства и позволяло раскрыть свой потенциал...» [Крашенинникова, 2023, с. 13].

Искусство не просто «прилагалось» в качестве свободного времяпрепровождения воспитанников, а способствовало (при помощи подбора соответствующего репертуара, приглашения высокопрофессиональных исполнителей, участия самих воспитанников в процессе сотворчества и пр.) формированию художественного вкуса, расширяло зачастую их крайне ограниченные эстетические пристрастия. Отметим, что эти начинания С. Т. Шацкого впоследствии были подхвачены и развиты в советском школьном образовании при помощи введения на регулярной основе уроков художественного цикла (лепка, пение, рисование), организации внеурочной художественной самодеятельности по направлениям видов искусства, коллективных посещений концертов классической музыки и т. д.

С. Т. Шацкий понимал, что занятия искусством нужны в качестве важного дополнения к формированию узкорациональных познавательных задач, решаемых с помощью предметноориентированных школьных уроков, так как искусство должно развивать чувственный мир ученика, развивать человеческую потребность поверять «алгебру гармонией»: «Сами занятия искусством позволяли запустить процесс раскрытия личности и, одновременно, благотворно влиять на ребёнка, формировать его внутренний духовный мир, способствовать становлению его жизненных целей и идеалов» [Яковлев, 2022, с. 60]. Особенно много внимания в колонии Шацкие уделяли музыкальному воспитанию детей, что, очевидно, связано с их собственными пристрастиями в искусстве (супруга, как отмечалось, закончила консерваторию, а сам С. Т. Шацкий обучался в ней по классу вокала и был даже удостоен приглашения в Большой театр), а, кроме того, музыку как вид искусства отличает особое чувственно-эмоциональное содержание в сравнении с другими видами искусства, и поэтому она способна непосредственно воздействовать на детскую душу: Особенно интересными в коло-

нии были «вечера у рояля» – традиция ежедневно, после рабочего дня, собираться и вместе музицировать. В репертуар обязательно включалась «своя родная музыка», которая становилась для детей своеобразной ступенькой к искусству: «С самого начала своих занятий музыкой с детьми, – пишет В. И. Шацкая, – я искала таких путей, таких приёмов, которые бы дали возможность детям почувствовать радость от переживания музыкальных впечатлений, развить детский вкус и понимание для восприятия музыки и побудить детей таким образом к тому, чтобы они сами работали, добиваться всё более и более серьёзного удовлетворения для себя» [Шацкий, 1980, с. 236].

Можно предположить, что экспериментально-педагогическая работа, начатая в прежних детских организациях в плане эстетического формирования детей, в колонии «Бодрая жизнь» начинает приобретать черты системного характера: «В колонии «Бодрая жизнь» С. Т. Шацкий продолжил разработку идей, форм и методов эстетического воспитания, сложившихся в авторскую систему... Организация эстетического воспитания базировалась на идее необходимости максимального наполнения всей жизни воспитанников эстетическими впечатлениями: в труде, играх, отношениях, процессе познания мира... С. Т. Шацкий был глубоко убеждён, что без искусства нет настоящей детской жизни», что «радость – основной элемент искусства» [Романов, 2008, с. 34].

Вот эта идея пронизанности детского бытия эстетическим содержанием, по нашему мнению, – отправной пункт в методологии эстетического формирования жизни, предлагаемый Шацким. Эстетическое отношение как всеобщий педагогический принцип распространяет свои «щупальцы» на все формы детской жизни, выполняя внутри этих форм своё благотворное действие: «Эстетическое воспитание, по мнению С. Т. Шацкого, является организующим ядром школьной жизни. Оно охватывает весь мир прекрасного и в единстве с трудовым воспитанием выступает катализатором творческих потенциалов личности в коллективе. Участие несовершеннолетних в эстетической деятельности позволяет осознать свою личную особенность, неповторимость, значимость» [Зауторова, 2020, с. 74]. Благодаря своей природе чувственно-эстетическое переживание обладает цепкой памятью, значительно более цепкой, чем память разума. Много позже, в трудах советских исследователей, эта интегративность будет оформлена

в категорию «эстетическая культура» [см., например: Скатерщиков, 1964; Каган, 1976; Киященко, 1986], однако истоки такого подхода следует искать в педагогическом наследии русских и советских педагогов – Шацкого и Макаренко. У Макаренко, в частности, это заложено в его методологической концепции «перспективных линий»: движение от одной цели к другой, преодоление трудностей на пути движения к ней, достижение цели и получение от этого чувства удовлетворения, а затем повторение всего процесса снова, результатом чего является возникновение совершенных проявлений в различных видах деятельности. Причём, у Макаренко – это испытание эстетического удовлетворения связано, в первую очередь, с практической деятельностью [см.: Макаренко, 1957, с. 246].

Общность в воспитательной линии Шацкий–Макаренко можно проследить по многим направлениям, но в нашем случае представляет интерес, свойственное обоим отечественным патриархам воспитания, стремление функционально использовать особенность эстетического отношения к миру как базовый «инструмент» в вопросах личностного формирования детей, обладающий способностью интегрировать вокруг себя другие направления воспитательного влияния, поскольку средоточием эстетического воздействия выступает всеобщий принцип красоты: «Красота – самый могучий магнит, и привлекает не только красивое лицо или фигура человека, – отмечает Макаренко, – но и красивый поступок... Бить на красоту, значит, бить наверняка, поскольку стремление к красоте, крепко заложенное в каждом человеке, есть лучший рычаг, которым можно повернуть человека к культуре» [ЦГАЛИ, СССР]. На подобный подход у Шацкого обращают внимание исследователи Н. Н. Щетинина и П. Г. Слепенкова: «Много внимания уделялось эстетике окружающей среды: чистоте, порядку и эстетическому оформлению комнат, территории, окружающей лагерь. В колонии «Бодрая жизнь» у малышей были очень популярны мини-спектакли по мотивам народных сказок, причём сюжет и реплики героев постоянно пополнялись за счёт творчества детей... старшие ребята часто разыгрывали маленькие сценки собственного сочинения» [Щетинина, 2022, с. 42]. На важность в понимании единства красоты и нравственности, красоты и педагогического процесса в целом в воспитательных системах Шацкого и Макаренко обращает внимание и исследователь М. Г. Сергеева:

«Великие педагоги С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко разделяли идею единства красоты и нравственности, красоты и педагогически организованной деятельности человека. Для С. Т. Шацкого наибольшее воспитательное воздействие имели классическое искусство и народное творчество» [Сергеева, 2020, с. 207], что, очевидно, было связано с музыкально-художественными интересами его и супруги.

После революции Шацкий получает возможность продолжить свои педагогические искания, опираясь на государственную поддержку: в 1919 году открывается Первая опытная станция по народному образованию с двумя отделениями – сельским в Калужской области и городским в Москве. На этих отделениях С. Т. Шацкий приступает к реализации широкомасштабной комплексной педагогической программы. Система детских учреждений (детские сады, школы, внешкольные учреждения), развёрнутая на городском и сельском отделениях Первой опытной станции, была нацелена на развитие у детей всесторонних знаний и навыков: политических, трудовых, эстетических, интеллектуальных и др, то есть упор, как и прежде, делался на гармоническом развитии детских способностей и интересов, а процесс воспитания рассматривался как единая система жизнедеятельности личности, в которой должны органично взаимодействовать все стороны системы. Оптимальным для С. Т. Шацкого в новых условиях являлся образ «трудовой школы», в которой возможно обеспечить всестороннее развитие детей «и со стороны общественной, и трудовой, и со стороны умственной и эмоциональной» [Шацкий, 1980а, с. 36].

На новом этапе своей деятельности Шацкий продолжает развивать педагогические идеи, начатые в дореволюционные годы, и приходит к выводу о том, что современная ему советская школа продолжает традиции, бытовавшие в годы его гимназической учёбы, делая упор на развитии интеллектуальных знаний человека, тогда как эмоциональная сторона по-прежнему остаётся на периферии развития школьника. Шацкий понимал, что такая гипертрофированность рационального в педагогическом процессе создаёт благоприятные условия для начётничества, догматизирует образовательный процесс, поэтому, отмечает он, нужно стремиться к тому, чтобы и умственные интересы учащихся, и «учебные работы были в значительной степени связаны с эстетическими переживаниями» [О Станиславе Теофиловиче Шацком, 1951, с. 51]. Исследователи творчества Шац-

кого постоянно обращали внимание на то особое место, которое он отводил эстетическому формированию ребёнка, полагая, что оно «должно глубоко пронизать собой весь педагогический процесс школы, трудовую, умственную, социальную и художественную жизнь детей, содействуя всестороннему развитию школьника и развитию его художественных и творческих способностей» [Старосельцева, 1978, с. 54].

В контексте своего методологического подхода Шацкий–экспериментатор утверждал, что воспитательный процесс в целом необходимо органически наполнять художественно-эстетическим содержанием. Поэтому на протяжении всей своей педагогической деятельности Шацкий продолжал уделять большое внимание искусству, так как видел его творческообразующую силу в том, что в нём красота получает своё концентрированное выражение, потому, считал, что искусство должно стать органической частью жизни ребёнка: «Развитие художественных запросов детей отражается на возникновении новых, интересных для них видов труда: дети строят планы и наполняются радостной тревогой их осуществления» [Шацкий, 1980б, с. 128]. Шацкий с помощью искусства развивал художественные вкусы детей, создавая при этом на Первой опытной станции атмосферу детского творчества во всех его проявлениях, поскольку полагал, что способность к творческому саморазвитию «глубоко заложена в детском характере».

Так же, как и в колонии «Бодрая жизнь», на Первой опытной станции много внимания уделялось музыкальному воспитанию, но на теперь Шацкие расширили спектр своего педагогического влияния: стали активно способствовать развитию музыкальных интересов не только у своих воспитанников, но и у деревенских жителей Калужской области, что совпадало и с задачами, поставленными советской властью, а главное с жизненными установками самих Шацких: «Деятельность Шацких характеризовалась широким привлечением к различным видам музицирования и музыкального просветительства местных жителей. В деревнях, расположенных на территории Первой опытной станции, были организованы кружки для населения» [Дорошенко, 2022, с. 110]. Педагоги не замыкались только на решении узко личных педагогических задач, но посредством музыки вовлекали деревенских жителей в сферу музыкального воспитания, создавая таким образом для них своеобразную эстетическую среду, способствующую формирова-

нию у жителей деревни соответствующих вкусов и потребностей.

Воспитанники Шацких руководили на селе музыкальными, театральными, хоровыми кружками, пропагандировали классические и народные произведения, а сам Шацкий в своих работах, вероятно, одним из первых обратил внимание на вопросы формирования эстетического воспитания деревенских жителей. Учитывая особенности деревенской жизни, он высказывает мысль о том, что человек живущий в деревне, постоянно вовлекается (становится участником) в своего рода драматические действия (свадьба, похороны, обряды, связанные с трудовым процессом, и прочие обряды), которые оказывают формирующее воздействие на деревенского жителя, поэтому Шацкий предлагал сделать эстетически привлекательными советские праздники, проводимые на деревенских территориях. Он высказывает мысль о том, что в силу отмеченной выше специфики деревенской жизни, жители деревни обладают своего рода театральным мышлением, а кроме того, на эстетическую предрасположенность деревенского жителя оказывают влияние качественно отличные от жизни в городе взаимоотношения с природой, поэтому с учётом этих обстоятельств воспитанники Шацкого уже тогда старались приобщать отсталые слои крестьянского населения к высоким художественным ценностям. К сожалению, начатые Шацким в первые послереволюционные годы шаги в вопросах эстетического формирования деревенских жителей в дальнейшем не получили своего развития, а первый опыт постепенно был предан забвению.

Несмотря на то, что в системе художественного воспитания Шацких ведущее место, как отмечалось, отводилось музыкальному воспитанию, это вовсе не значило, что в условиях Первой опытной станции не использовался художественный потенциал других видов искусства: «Особенностью театра Шацкого было то, что Первая опытная станция по образованию ... несла населению настоящее большое искусство театра. А в детях выращивала творцов искусства и его вдумчивых ценителей... В истории детской театральной деятельности опыт использования С. Т. Шацким театральной деятельности выделяется своей разнонаправленной направленностью, широким спектром форм театральной деятельности от игры до спектакля...» [Машевская, 2015, с. 36]. К использованию театрально-художественного «инструментария» при форми-

ровании эстетических вкусов прибегал и А. С. Макаренко, чьи воспитанники не только участвовали в постановках, но и сами шили костюмы, делали декорации, писали сценарии, то есть активно втягивались в процесс эстетического сотворчества: «Организованный в колонии им. М. Горького драмкружок быстро перерос в настоящий театр, где ставились серьезные пьесы в четыре – пять актов, участие в которых было обязательным для каждого воспитанника» [Липский, 2022, с. 199]. Возвращаясь очередной раз к общности позиций великих русских педагогов Макаренко и Шацкого, хочется обратить внимание на то, что их опыт в вопросах методологии эстетического формирования личности, складывавшийся в условиях жёсткой революционной конфронтации, вполне может быть востребован в нынешних сложных для нашей страны условиях.

Заключение

Обращаясь к опыту педагогов прошлого, мы пытаемся найти в этом «опыте основу сегодняшних ключевых методико-педагогических проблем современной системы образования» [Дьяченко, 2022, с. 21], поэтому полагаем, что практика эстетического развития детей, осуществлённая в своё время педагогом-экспериментатором С. Т. Шацким, сегодня вполне может быть востребована. На протяжении своей педагогической деятельности, начавшейся в самом начале XX века и продолжавшейся до середины 30-х годов того же века (вплоть до внезапной кончины) Шацкий последовательно придерживался идеи всестороннего развития детей, которое должно включать в себя и трудовое, и политическое, и нравственное и другие стороны воспитания, но при этом считал, что «эстетический элемент должен пронизывать все составляющие части воспитательной системы: физическую, трудовую, умственное воспитание, этику взаимоотношений» [Степанова, 2023, с. 312]. Этот эстетический элемент, учитывая чувственно-эмоциональную специфику эстетического отношения, обладает своеобразной способностью скреплять различные части воспитательной системы, к тому же он эффективно «накладывается» на детское восприятие, во-первых, и обладает, в отличие от понятийного мышления, способностью длительного воздействия, во-вторых.

Помимо этого, в сложной структуре эстетического отношения человека к миру, квинтэссенцией которого выступает искусство, оно, по мне-

нию Шацкого, обладает способностью выполнять творческообразующую роль в детском воспитании, что замечательно было им и продемонстрировано на протяжении всего опыта педагогической деятельности. Учитывая музыкальные устремления семьи Шацких, а также чувственную природу музыки, способную непосредственно формировать детские впечатления, в своём воспитательном опыте они в первую очередь опирались на этот вид искусства, однако при этом использовался воспитательный потенциал и других видов искусства.

Следует обратить внимание и на то, что делая упор в своей работе с детьми и подростками на художественное воспитание, Шацкий определённым образом выражал своё несогласие с понятийно ориентированной системой классического гимназического образования, вызвавшего в своё время его крайнее неприятие, при этом определённым образом побуждая советскую школу выстраивать систему образования по-новому. Как раз воспитание, построенное на эстетикоцентричности, по мысли Шацкого, способно было сформировать альтернативу узкопонятийной организации образования и воспитания, поэтому, соглашаясь с педагогом – экспериментатором, выскажем предположение о том, что нет такой сферы жизни, в которой не могла бы проявиться созидательная роль эстетического начала. Это представляется особо важным сегодня, когда страна нуждается в формировании новой парадигмы школьного образования и воспитания.

Библиографический список

1. Дьяченко Н. В. Значение истории педагогики для современного преподавателя // Культура и безопасность. №2 2022. С. 21–26.
2. Дорошенко С. И. Концепции музыкально-эстетического воспитания в России в первой трети XX столетия как историко-педагогический феномен // Музыкальное искусство и образование. 2022. Т. 10. №4. С.101–114.
3. Зауторова Э. В. Педагогический опыт С. Т. Шацкого по воспитанию несовершеннолетних в колонии «Бодрая жизнь» / Э. В. Зауторова, Ф. И. Кевля // Вопросы педагогики. 2020. №2–1. С. 73–76.
4. Киященко Н. И. Некоторые закономерности эстетической деятельности / Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров // Эстетическая деятельность в социалистическом обществе. Москва : Искусство, 1986. 207 с.
5. Куприн А. И. Собрание сочинений: в 6-и т. Т. 5. Москва : Художественная литература, 1958. 830 с.
6. Крашенинникова А. О. Дореволюционный опыт С. Т. Шацкого в создании воспитательных систем и

его восприятие студентами педагогических вузов / А. О. Крашенинникова, С. С. Лукин // Учёные записки НТГСПИ. Серия: педагогика и психология. 2023. №1. С.8–23.

7. Липский В. Н. Эстетическое отношение к миру в педагогическом опыте А. С. Макаренко // Ярославский педагогический вестник. №1. 2022. С.195–201.

8. Макаренко А. С. Сочинения: в 7-ми томах. Т. 1. Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1957. 783 с.

9. Машевская С. М. Театральная деятельность в педагогическом опыте С.Т. Шацкого // Научный поиск. №3. 2015. С.31–37.

10. О Станиславе Теофиловиче Шацком. Статьи и воспоминания. / под ред. Л. Н. Скаткина и В. Н. Шацкой. Москва : Издательство Академии педагогических наук, 1961. 260 с.

11. Помелов В. Б. Тенденции развития российского образования первой половины XX в. Киров : Изд-во Вятского государственного университета, 2020. 187 с.

12. Сергеева М. Г. Исторические предпосылки развития нравственно-эстетического воспитания обучающихся в современном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №67–1. С. 206–209.

13. Скатерщиков В. К. Эстетическая культура советского человека. Москва : Советская Россия, 1964. 64 с.

14. Степанова Л. А. Идеи С. Т. Шацкого в контексте гуманистической педагогической традиции (к 145-летию со дня рождения) // Мир науки, культуры, образования. №2 (99). 2023. С.311–313.

15. Старосельцева Н. Н. С. Т. Шацкий об эстетическом воспитании // Опыт педагогической деятельности С. Т. Шацкого / под ред. В. Н. Шацкой и Л. Н. Скаткина. Москва : Педагогика, 1961. 118 с.

16. ЦГАЛИ СССР. Ф. 332. Оп. 1. Ед. хр. 89

17. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т.1. Москва : Педагогика, 1980. 304 с.

18. Щетинина Н. Г. Первый опыт создания детских летних колоний в России и его влияние на педагогический эксперимент С. Т. Шацкого / Н. Г. Щетинина, Е. А. Слепенкова // Психолого-педагогический поиск №1(61). 2022. С.38–46.

19. Эстетическая культура советского человека / ред. М. С. Каган. Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1976. 167 с.

20. Яковлев Д. Е. Актуальность педагогических идей С. Т. Шацкого для современной образовательной политики // Педагогическое искусство. №1. 2022. С.51–63.

Reference list

1. D'jachenko N. V. Znachenie istorii pedagogiki dlja sovremennogo prepodavatelja = The significance of the history of pedagogy for a modern teacher // Kul'tura i bezopasnost'. №2 2022. S. 21–26.

2. Doroshenko S. I. Konceptii muzykal'no-jesteticheskogo vospitaniya v Rossii v pervoj treti

XX stoletija kak istoriko-pedagogicheskij fenomen = Concepts of musical and aesthetic education in Russia in the first third of the XX century as a historical and pedagogical phenomenon // Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie. 2022. T. 10. №4. S.101–114.

3. Zautorova Je. V. Pedagogicheskij opyt S.T. Shackogo po vospitaniju nesovershennoletnih v kolonii «Bodrajaja zhizn'» = Pedagogical experience of S. T. Shatsky on raising minors in the colony «Cheerful Life» / Je. V. Zautorova, F.I.Kevlja // Voprosy pedagogiki. 2020. №2–1. S. 73–76.

4. Kijashhenko N. I. Nekotorye zakonomernosti jesteticheskoy dejatel'nosti = Some patterns of aesthetic activity / N. I. Kijashhenko, N. L. Lejzerov // Jesteticheskaja dejatel'nost' v socialisticheskom obshhestve. Moskva : Iskusstvo, 1986. 207 s.

5. Kuprin A. I. Sobranie sochinenij: v 6-i t. = Collected works: in 6 v. T. 5. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1958. 830 s.

6. Krashennikova A. O. Dorevoljucionnyj opyt S.T. Shackogo v sozdanii vospitatel'nyh sistem i ego vosprijatie studentami pedagogicheskikh vuzov = The pre-revolutionary experience of S. T. Shatsky in creating educational systems and its perception by students of pedagogical universities / A. O. Krashennikova, S. S. Lukin // Uchjonye zapiski NTGSPi. Serija: pedagogika i psihologija. 2023. №1. S.8–23.

7. Lipskij V. N. Jesteticheskoe otnoshenie k miru v pedagogicheskom opyte A. S. Makarenko = Aesthetic attitude to the world in A. S. Makarenko's pedagogical experience // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. №1. 2022. S.195–201.

8. Makarenko A. S. Sochinenija: v 7-mi t. = Compositions: in 7 volumes. T. 1. Moskva : Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1957. 783 s.

9. Mashevskaja S. M. Teatral'naja dejatel'nost' v pedagogicheskom opyte S. T. Shackogo = Theatrical activity in the pedagogical experience of S. T. Shatsky // Nauchnyj поиск. №3. 2015. S.31–37.

10. O Stanislave Teofiloviche Shackom. Stat'i i vospominaniya = About Stanislav Teofilovich Shatsky. Articles and memoirs / pod red. L. N. Skatkina i V. N. Shackoj. Moskva : Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk, 1961. 260 c.

11. Pomelov V. B. Tendencii razvitiya rossijskogo obrazovaniya pervoj poloviny XX v. = Trends in development of Russian education in the first half of the XX century Kirov : Izd-vo Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta, 2020. 187 s.

12. Sergeeva M. G. Istoricheskie predposylki razvitiya нравственно-jesteticheskogo vospitaniya obuchajushhhsja v sovremennom obrazovanii = Historical prerequisites for the development of moral and aesthetic education of students in modern education // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. №67–1. S.206–209.

13. Skatershnikov V. K. Jesteticheskaja kul'tura sovet'skogo cheloveka = Aesthetic culture of Soviet man. Moskva : Sovetskaja Rossija, 1964. 64 c.

14. Stepanova L. A. Idei S. T. Shackogo v kontekste gumanisticheskoj pedagogicheskoj tradicii (k 145-letiju so dnja rozhdenija) = Ideas of S. T. Shatsky in the context of the humanistic pedagogical tradition (on the 145-th anniversary of birth) // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. №2(99). 2023. S.311–313.

15. Starosel'ceva N. N. S. T. Shackij ob jesteticheskom vospitanii // Opyt pedagogicheskoj dejatel'nosti S. T. Shackogo = S. T. Shatsky on aesthetic education // Experience of pedagogical activity of S. T. Shatsky / pod red. V. N. Shackoj i L. N. Skatkina. Moskva : Pedagogika, 1961. 118 s.

16. CGALI SSSR. F. 332. Op. 1. Ed. hr. 89 = TSGALI OF THE USSR. F. 332. Op. 1. U. hr. 89

17. Shackij S. T. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija: v 2-h t. = Selected pedagogical works: in 2 volumes. T.1. Moskva : Pedagogika, 1980. 304 s.

18. Shhetinina N. G. Pervyj opyt sozdanija detskih letnih kolonij v Rossii i ego vlijanie na pedagogicheskij jeksperiment S. T. Shackogo = The first experience of creating children's summer colonies in Russia and its influence on the pedagogical experiment of S. T. Shatsky / N. G. Shhetinina, E. A. Slepikova // Psihologo-pedagogicheskij poisk №1(61). 2022. S.38–46.

19. Jesteticheskaja kul'tura sovetskogo cheloveka = Aesthetic culture of Soviet man / red. M. S. Kagan. Leningrad : Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1976. 167 s.

20. Jakovlev D. E. Aktual'nost' pedagogicheskikh idej S.T. Shackogo dlja sovremennoj obrazovatel'noj politiki = Relevance of S. T. Shatsky's pedagogical ideas for modern educational policy // Pedagogicheskoe iskusstvo. №1. 2022. S.51–63.

Статья поступила в редакцию 28.08.2023; одобрена после рецензирования 26.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 28.08.2023; approved after reviewing 26.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Научная статья
УДК 008:316.42.
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_221
EDN: MMQUMU

Наставничество в искусстве: актуальный смысл культурной традиции

Татьяна Семеновна Злотникова

Доктор искусствоведения, Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры культурологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

cij_yar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3481-0127>

Аннотация. В статье представлен отклик на актуальную социокультурную потребность, в силу которой 2023 год в России объявлен Годом педагога и наставника. Для анализа личностных (философско-антропологических, нравственно-психологических) и социальных аспектов наставничества выбрана своеобразная и при этом показательная сфера – искусство, более конкретно – театр. Автор утверждает, что бинарность личности наставника придает ей особое значение. Для публики существует одна, главная грань деятельности К. Станиславского и Е. Вахтангова (2023 год – юбилейный для обоих, поэтому они выбраны для обсуждения наставничества) – это творцы конкретных культурных ценностей. Но в профессиональной среде хорошо известен их вклад в формирование новых поколений творцов, аналитиков, деятелей искусства и исследователей.

Каждый рассматриваемый творец-наставник стоит особняком: Станиславский – основоположник как такового принципа профессиональной подготовки актеров (упомянуты ученики и последователи Е. Вахтангов, В. Мейерхольд, А. Таиров, представители еще нескольких поколений, вплоть до М. Кнебель), Вахтангов – создатель определенного принципа творческой и психологической коммуникации, получившей название «студийность» и определенных технических приемов воспитания острохарактерного и готового к сложным творческим испытаниям актера (упомянуты студийцы Б. Захава, Ю. Завадский, П. Антокольский, С. Голлидэй).

Сферой осуществления наставничества является не просто профессия, навыки в которой передаются из рук в руки, но мировидение, нравственные и эстетические ориентиры – уникальное богатство, составляющее смысл передаваемых наставником принципов. Это не матрица и не набор умений, но – жизненная позиция и особое жизненное пространство, в котором на протяжении достаточно длительного времени обитают наставник и его подопечный.

Ключевые слова: наставничество; театр; педагогика; К. С. Станиславский; Е. Б. Вахтангов; «система Станиславского»; «студийность»; ученик; режиссер; актер

Для цитирования: Злотникова Т. С. Наставничество в искусстве: актуальный смысл культурной традиции // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 221-228. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_221. <https://elibrary.ru/MMQUMU>

Original article

Mentoring in art: the actual meaning of cultural tradition

Tatiana S. Zlotnikova

Doctor of art criticism, Honored scientist of the Russian Federation, professor of department of cultuology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

cij_yar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3481-0127>

Abstract. The article provides a response to an urgent socio-cultural need, due to which 2023 in Russia is declared the Year of the Teacher and Mentor. To analyze the personal (philosophical-anthropological and moral-psychological) and social aspects of mentoring, a peculiar and at the same time indicative sphere was chosen – art, more specifically – theater. The author claims that the binary personality of the mentor gives it special importance. For the public, there is one main facet of K. Stanislavsky and E. Vakhtangov activity (2023 is the anniversary year for the both, so they have been chosen to discuss mentoring), which we are talking about first of all; these are the creators of specific cultural

values. But in the professional environment, their contribution to the formation of new generations of creators, analysts, artists and researchers is well known.

Each considered creator–mentor stands apart: Stanislavsky is the founder of the principle of professional training of actors such as (are mentioned the students and followers of E. Vakhtangov, V. Meyerhold, A. Tairov, representatives of some more generations, up to M. Knebel), Vakhtangov is the creator of a certain principle of creative and psychological communication, called «studio» and certain techniques for educating an actor who is sharp–featured and ready for difficult creative tests (are mentioned studio artists B. Zakhava, Yu. Zavadsky, P. Antokolsky, S. Golliday).

The sphere of mentoring is not just a profession in which skills are passed from hand to hand, but the worldview, moral and aesthetic guidelines – a unique wealth that makes up the meaning of the principles transmitted by the mentor. This is not a matrix or a set of skills, but a life position and a special living space in which the mentor and his ward have been living for quite a long time.

Key words: mentoring; theater; pedagogy; K. S. Stanislavsky; E. B. Vakhtangov; «Stanislavsky system»; «studio»; student; director; actor

For citation: Zlotnikova T. S. Mentoring in art: the actual meaning of cultural tradition. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2023; (5): 221-228. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_221. <https://elibrary.ru/MMQUMU>

Введение

2023 год – обычный, в череде других, и особенный для культуры и для понимания творчества отдельных людей.

Начнем с конкретного аспекта: 2023 год богат «круглыми датами» выдающихся людей – он юбилейный для великих отечественных режиссеров и педагогов, К. С. Станиславского (160 лет) и Е. Б. Вахтангова (140 лет); можно упомянуть и о других юбилейных датах – людей искусства и в то же время выдающихся наставников, учивших коллег и заботившихся об их творческой жизни и карьере (90 лет М. А. Захарова и Г. Б. Волчек – это в театре, 125 лет С. Эйзенштейну и 95 лет А. Баталову – это в кино). Необходимо упомянуть и действующих наставников, например, дирижера, взрослого десятилетия музыкантов, инструменталистов и вокалистов, В. Гергиева, или историка театра и критика, телеведущего и вузовского профессора М. Швыдкого. Для публики все эти люди – прежде всего творцы конкретных культурных ценностей, но в профессиональной среде хорошо известен их вклад в формирование новых поколений творцов, аналитиков, деятелей искусства и исследователей.

Таким образом, бинарность личности наставника придает ей особое значение и требует особого понимания.

Но, отметив значение конкретных персон и их юбилеев, отметим и другую грань проблемы. Для культуры 2023 год знаменателен тем, что его статус определен как Год педагога и наставника. Казалось бы, педагоги идут по жизни рядом с

детьми, маленькими и подрастающими, рядом со студентами – будущими профессионалами и коллегами, но, как известно, педагогическое воздействие не прекращается и за пределами образовательных учреждений. Положенная в основу учреждения статуса нынешнего года идея рядом с педагогом – поставить еще и наставника – идея великолепная, позволяющая насытить представления о жизни пониманием постоянной связи людей: не только старших с младшими, но едва ли не каждого с каждым в их, по крайней мере, профессиональной сфере.

Методология

Методами исследования в статье являются культурфилософский, герменевтический и искусствоведческий, поскольку речь пойдет о театральном творчестве. Междисциплинарность не артикулирована специально, но присутствует контекстуально.

Кратко остановимся на содержании понятия «наставник» с точки зрения упомянутых методов.

Есть основания предположить, что дефиниция «наставник» и производное от нее понятие «наставничество» не имеет четко сложившихся критериев. В словаре под редакцией Д. Н. Ушакова понятие «наставник» комментировалось как «книжное» и «устаревшее» и толковалось как «учитель, руководитель», а «наставничество» – как «звание, занятие наставника» [Толковый словарь, 1938]. Впоследствии, в энциклопедическом издании 1985 года предлагалось только «наставничество», которое описано как локальная и прагматически детерминированная сфера деятельности: «распространенная в

СССР форма коммунистического воспитания и профессиональной подготовки молодежи на производстве, в профтехучилищах и т.п. передовыми опытными рабочими мастерами, инженерно-техническими работниками. В различных формах существует в 30-х гг., особенно широко распространилось с 70-х гг.» [Советский энциклопедический словарь, 1985].

Не комментируя подробно общий смысл и значение понятия «наставник», подчеркнем главное: функционал, скорее всего, не может быть определен однозначно, а содержание – весьма широко (впрочем, вовсе не расплывчато). Наставничество – это обучение и забота, предложения и отрицание, это, что, с нашей точки зрения, особенно важно – нерегламентированное взаимодействие двух людей либо одного человека, ведущего других за собой, и группы людей, ведомых и в некоторых случаях зависимых.

Результаты исследования

Персональный опыт великих театральных наставников (К. С. Станиславский, Е. Б. Вахтангов).

Смысл наставничества в разных сферах деятельности неодинаков. Если в одних случаях действует инструментально и деятельностно очевидный принцип наглядных примеров «делай как я» (специальности, связанные с изготовлением определенных предметов, некоторые медицинские специальности, некоторые специальности в сфере искусства, например, музыкально-исполнительские), то в других случаях наставничество заключается в осуществлении преемственности, причем не просто в передаче навыков от человека к человеку, но в трансляции идей, жизненных принципов, способов коммуникации с миром в целом и с людьми, этот мир населяющими.

В 1888 г. было открыто Общество искусства и литературы, где *Станиславский* познакомился со своей, как скажет впоследствии, лучшей ученицей и преданной помощницей (на которой через год женился), М. Лилиной. Здесь у Станиславского, в самый ранний период режиссерского и актерского творчества и педагогической работы, когда ему было всего 25 лет, родилась идея плодотворных контрастов актерского рисунка роли – искать в злом доброго и наоборот, идея характерности как основы актерского мастерства. Не загружая данную статью цитатами, далее дадим ссылки на наиболее важные публикации как самого Станиславского, так и о нем [Ви-

ноградская, 1971], [Горчаков, 1950], [Кристи, 1968], [Соловьева, 1985].

Станиславский–педагог – это особая ипостась личности и деятельности великого режиссера и актера. Попутно отметим: Станиславский считал, что именно эти три стороны деятельности в их совокупности составляли смысл его работы (режиссер – актер – педагог).

Значение Станиславского для истории мировой и отечественной культуры XX века вполне может быть оценено только с учетом его педагогических интенций, иногда сочетавшихся с постановочной работой, иногда превалировавших над ее задачами. Пройдя стадию ученичества в интуитивных поисках соприродных ему авторитетов, начиная от актеров Малого театра до итальянских трагиков, – Станиславский интуитивно же поставил фигуру актера во главе спектакля, а подготовку актера к творчеству определил как центр режиссерской (в том числе – педагогической) работы.

Своим примером в театральной педагогике Станиславский видел М. Щепкина, который, как известно, не преподавал специально, но умел так работать со своими партнерами–учениками, «заглянуть к ним в душу», что они тотчас понимали его. Учениками самого Станиславского были в разное время и великие режиссеры – В. Мейерхольд, Е. Вахтангов, А. Таиров, – и великие актеры: И. Москвин, В. Качалов, М. Тарханов, О. Книппер-Чехова, М. Чехов, Н. Хмелев, В. Топорков, Л. Леонидов, Б. Добронравов, Н. Баталов, А. Степанова, А. Тарасова. Разными были возраст, стадия творческого развития, на которой они попадали к Станиславскому, и длительность сотрудничества с ним, но общим – значение взаимной сопричастности, «ученичества» для младших и наставничества для самого Станиславского. Энергия художественного и нравственного воздействия Станиславского сказалась в возникновении и развитии (подчас даже вопреки его собственному желанию и мнению) студий, воплощавших, развивавших или даже оспаривавших педагогические принципы Станиславского: *Первая студия* (1912–1924, с 1924 по 1936 – МХАТ II, Л. Сулержицкий, М. Чехов); *Вторая студия* (1916–1924, затем – присоединение к МХАТ; руководитель В. Мчедлов, студийцы Н. Хмелев, М. Кедров, А. Тарасова, О. Андровская, К. Еланская, А. Зуева, Н. Баталов, М. Яншин, В. Станицын); *Третья студия* (начало формирования – 1914, руководитель Е. Вахтангов; сту-

дийцы Ю. Завадский, Б. Захава, П. Антокольский); *Четвертая студия* (1921; в 1927–1937 Реалистический театр). Идея «студийности», наиболее последовательно развитая Л. Сулержицким и Е. Вахтанговым, заключалась в попытке сформировать содружество единомышленников.

По мысли как широко известных, так и являвшихся «контекстом» сотрудников Художественного театра, атмосфера добровольного и бескорыстного единения студийцев должна была оказывать воспитательное воздействие и на публику. Станиславский искал в коллегах – единомышленников, а в учениках – коллег, включая их в ход своей творческой жизни. Это не всегда формулировалось, но по сути деятельности и коммуникации составляло непреложный жизненный принцип. Это был принцип обучения через подчас неформальное взаимодействие; он представлялся артистам и режиссерам, старшим и младшим, самым продуктивным для становления личности [Станиславский, 1962; Марков, 1976; Полякова, 1982].

Концепция формирования личности актера была для Станиславского неотъемлема от принципов шлифовки его технического совершенства. Становление личности носило многоаспектный характер. О практике сообщали «ученики», а теория изложена и даже, можно сказать, предъявлена фрагментарно в «Моей жизни в искусстве», в записных книжках, не полностью завершенных книгах «Работа актера над собой» и «Работа актера над ролью», в ряде подготовительных фрагментов, записях учеников и помощников и их аналитических сочинениях (Н. Горчаков, М. Кнебель, Г. Кристи и др.), а также некоторых позднейших исследованиях [Бродская, 2000; Радищева, 1999; Строева, 1973].

Во главу театральной педагогики, которая у Станиславского была не просто сферой и способом трансляции своих умений и наблюдений, но подлинно наставнической деятельностью, Станиславский стремился поставить этические основания. Он придавал первостепенное значение в коллективной деятельности уважению к чужому творчеству, умению поддерживать «товарищеский дух в общей работе»; отрицал жестокие шутки над чужим творчеством и работал на «взаимное поощрение творческих хотений»; подчеркивал неразрывность требований «художественного» и «ремесленного» характера и утверждал значимость «воли» как неперемногого спутника «таланта». Коммуникация актера с

партнерами и с публикой требовала от актера мужества, которым нужно было делиться с остальными участниками процесса.

Педагогическое *credo* Станиславского было непосредственно связано с его режиссерской практикой; он видел необходимость обучения актеров и воздействия на их психофизическое состояние не только в период подготовки к работе на сцене, но в любой момент творчества, пусть уже зрелого; в этом случае режиссер всегда осуществлял функции педагога–наставника, нуждающегося в инициативности, которая далеко не всегда свойственна актерам и проявляется в умении убеждать и увлекать актеров.

Результатом анализа многолетней режиссерско-педагогической работы (как своей, так и учителей, коллег, учеников) стали обобщения, отчасти сделанные самим Станиславским, отчасти «достроенные» его учениками и получившие название «система Станиславского». По мысли Станиславского, система являла собой целостные принципы актерской работы, направленной на раскрытие жизни человеческого духа. Компонентами системы, включавшейся в себя далеко не только сугубо профессиональные принципы, Станиславский полагал такие части, как внутренняя и внешняя работа артиста над собой и внутренняя и внешняя работа над ролью. Именно так и были названы две его работы, адресованные, прежде всего, самому себе, но и актерам–ученикам.

Суммируя идеи и фрагментарные суждения Станиславского, как записанные в его собственных работах, так и присутствующие в записях (воспоминаниях, рассуждениях) его учеников, можно отметить следующее.

Работа над собой ученика – будущего актера – должна, по мысли Станиславского, опираться на природный талант, который следовало отличать от простого желания быть актером, на особые свойства памяти в ее непосредственной связи с воображением, на волю, которая – что важно, а не просто желательно – у актера более сильная, чем у зрителя. Здесь нужно говорить и о технике сценической деятельности, и об умении регулировать свои эмоции. Станиславский особое внимание обращал на бессознательное, соотнося мало принятое в научной лексике понятие вдохновения с возможностью для актера менять свое настроение. Неоднократно в репликах, а также в действиях Станиславского фигурировало понятие помощи (человеку, его психологическому потенциалу); отсюда важно отметить, что в си-

стеме упражнений выработке умений и другим «техническим» аспектам подготовки будущего актера отводилось достаточно скромное место; куда более важной была, как мы бы сказали сегодня, коммуникация.

Приобретавший все больший по объему и все более разнообразный по жанровым и психологическим признакам опыт, Станиславский и как режиссер, и как педагог рассматривал работу над ролью как подготовку к работе и собственно работу. Последнее слово было у Станиславского и его коллег ключевым (отметим, не творчество, а именно работа). Активность духовной жизни, активность мировосприятия, специально тренируемая аффективная и мускульная память, способность активно продуцировать ассоциации – это, кратко говоря, смысл работы актера над ролью.

В системе Станиславского, к которой приобщались начинающие актеры, закрепился ряд специальных понятий: переживание и представление как смысловые и технические антиподы; правда как адекватность художественного образа при осознании естественной дистанции между образом и действительностью; талант, который существует в его природной данности, но требует от актера (и, прежде всего, от его наставника) сознательного отношения к себе. Можно продолжить перечень необходимых психофизических и этических позиций – самочувствие, предлагаемые (жизнью и/или автором литературного текста) обстоятельства, сугубо театральные позиции, такие, как зерно роли, действие и общение.

Таким образом, система Станиславского как фундамент наставничества в театральном искусстве (что следовало за деятельностью Щепкина, о котором как одном из первых актеров – наставников упоминалось выше) имела в виду утверждение, на первый взгляд, достаточно скромного, но непреложного представления о значимости и необходимости последовательного и углубленного изучения психофизической природы человека и воспитания актера – творца, готового к профессиональной деятельности и, подчеркнем, хотя об этом далеко не всегда говорят, – с радостью эту деятельность претворяющего на сцене. В свою очередь, наставничество, осуществлявшееся Станиславским и обосновывавшееся им в качестве значимой художественной и нравственной идеи, было экстраполировано в творческую и педагогическую деятельность его учениками, причем для некоторых из них (например, для М. Кнебель [Кнебель, 1967]),

наряду с режиссурой, педагогика стала важнейшей сферой деятельности.

В творчестве **Е. Б. Вахтангова** современники (в том числе ученики, прежде всего, сочетавшие в своей деятельности режиссуру и педагогику, например, Б. Захава, Ю. Завадский, Р. Симонов) и исследователи видели готовность принять органическое сочетание разнородных, как казалось многим, художественных начал, представленных Станиславским, Немировичем-Данченко и Мейерхольдом и объединенных синтетически. На суждения учеников далее будем ссылаться без прямого цитирования [Захава, 1982; Завадский, 1975; Симонов, 1959]. Но прежде подчеркнем существенное отличие педагогической/наставнической деятельности Вахтангова от аналогичной деятельности Станиславского.

Важно учитывать, что и Вахтангов, и другие гении отечественной режиссуры и педагогики, будь то В. Мейерхольд, А. Таиров или их еще более молодые коллеги, прошли определенную творческую школу, получая профессиональные навыки более или менее последовательно и целенаправленно. Станиславский же по крупицам собирал опыт для будущего творчества, опираясь, как было упомянуто, то на великих итальянцев, то на актеров Малого театра, то на выдающихся актеров – гастролеров, заезжавших в Москву из провинции. Его ученики в той или иной степени, в том или ином объеме получали уже систематизированные, хотя еще и не названные так, умения и профессиональные представления.

Каждый из рассматриваемых нами творец – наставник стоит особняком: Станиславский – основоположник как такового принципа профессиональной подготовки актеров, Вахтангов – создатель определенного принципа творческой и психологической коммуникации, получившей название «студийность» и определенных технических приемов воспитания острохарактерного и готового к сложным творческим испытаниям актера. Не сравнивать, тем более не противопоставлять, а только выявлять принципы преемственности и уникальность смыслов в работе с младшими коллегами – вот что необходимо делать в отношении этих двух гениев, а также их коллег – соратников – единомышленников – учеников.

В театральной педагогике и – шире – в истории отечественной культуры было сформулировано и достаточно быстро канонизировано понятие «вахтанговской школы» актерского мастерства как синтеза психологической парадоксальности и подчеркнутой, гротесковой формы [Хер-

сонский, 1963; Смирнов-Несвицкий, 1987; Горчаков, 1957; Злотникова, 2012].

Для понимания смысла творчества в широком значении понятия и смысла наставничества применительно к Вахтангову важно понять, что он был человеком позитивного психологического типа, обладавшим естественной конформностью. В то же время уже при его жизни было очевидно, что для него характерно до болезненности острое восприятие *единства этического и эстетического начал* в искусстве (отсюда его погруженность в работу студий и стремление к реализации утопической, как казалось его современникам, да и людям более позднего времени, идеи студийности).

Эстетические и педагогические воззрения Вахтангова не оформлены с той степенью подробности и широты, как у некоторых других великих русских режиссеров; имеются лишь дневниковые записи и письма, а также записи учеников, сделанные во время лекций, бесед и репетиций. Но содержательно и в особой степени эмоционально принципы – и идеи являются понятными и определенными.

В контексте сложных бытийных и художественных взаимодействий можно увидеть попытку Вахтангова–режиссера объединить нравственно и художественно значимые мотивы милосердия и праздника не только в режиссерско-постановочной практике, но в его деятельности по становлению студий и утверждению и развитию принципов студийности. Обучение и личностное становление не были обособленными друг от друга, пусть параллельными процессами, но и взаимно интегрированными деяниями. Недаром своими прямыми, активно с ним взаимодействовавшими учениками он воспринимался не столько как остроумный интеллект и художественный «изобретатель», но как человек, сочетавший простосердечие, очаровательную чистоту и благородство намерений, как поэтично описывал эти трогательные свойства не ставший актером, но воспринявший духовную атмосферу – его ученик, поэт П. Антокольский. Ценил художественно-творческий посыл, ученики не упускали возможность высказать удивление парадоксальностью его поведения, обозначить свою ревность и обиды, вызванные неожиданной жесткостью и авторитарностью Вахтангова (Ю. Завадский и косвенно об этом свидетельствовала С. Голлидэй, что известно из повести М. Цветаевой). Вахтангова–наставника обожали, перед ним даже преклонялись, но далеко не все ему прощали.

Итак, *Вахтангов-педагог* – это сложнейший феномен, в котором сочетались ученик и соратник, хотя и не сотрудник Станиславского. Известно, что Вахтангов считал важным и полезным «проверить» систему Станиславского на себе и своих учениках. Он не скрывал от последних, что система может быть опровергнута, дополнена, исправлена. В суждениях Вахтангова ученики слышали апелляцию к важному для Станиславского бессознательному, к наблюдательности и артистичности, к свободе и серьезности. Так, Б. Захава запомнил и зафиксировал внимание Вахтангова к глазам актера, к насыщенной актуальности репетиционного процесса, к необходимости искать «милые» черты сценического образа и к способности актера воспринимать исполняемую роль со стороны, подниматься над своим персонажем.

Личность Вахтангова отчетливо демонстрирует параллелизм и интеграцию педагогической деятельности (обучения молодых актеров) и нравственного императива – идеи студийности (особой художественной и этической системы, формируемой коллективными усилиями творца и его спутников). Соединение учебных занятий и этически детерминированного формирования личности было для Вахтангова и его молодых коллег непреложно обязательным. Не детализируя информацию, напомним, что с Вахтанговым были связаны несколько студий, давших жизнь людям и традициям вахтанговской школы – в этой связи упомянем о студии А. О. Гунста, Мамонтовской студии, о сделанных в 1919 году предложениях Немировича-Данченко (в отношении организации «опереточной» студии) и Станиславского (в отношении занятий с артистами Большого театра).

Студия как среда осуществления наставничества – это понятие, стоящее в культуре рядом с именем Вахтангова, объединяя художественно-эстетические и нравственные интенции, к числу которых сам Вахтангов и передавшие его представления ученики относили особую коммуникацию (когда взаимодействие основано на доброте), благоприятную атмосферу, бескорыстие, а также такое понятие, как «чистые руки». Особо ценилось равенство, которое имело в виду авторитет мастера без авторитарности, как мы бы сказали сегодня. Это – тот смысл студийности, о которой писали упомянутые выше ученики Вахтангова. Именно здесь отчетливо проявляется идея и алгоритм существования наставничества.

На основании упоминавшихся выше сохранившихся текстов (записей репетиций и бесед) самого Вахтангова, мемуаров его учеников можно утверждать развитие не только студийной практики – что уже было бы немаловажно, – но и факт осознания режиссером философских, нравственно-психологических и художественных принципов студийности. Студия для Вахтангова была равна жизни в ее самом широком понимании, но не равна театру как виду искусства. Именно работа по созданию студий и, главное, по формированию студийной атмосферы может и должна рассматриваться как одно из важнейших и при этом уникальных оснований наставничества в искусстве.

Идея и принципы студийности как особого формата общения, а уже потом обучения и творчества, была воспринята Вахтанговым от Л. Сулержицкого как идея совместного труда, серьезной деятельности и особого нравственного императива [Сулержицкий, 1970]. Важно отметить: преемственность (от Сулержицкого к Вахтангову, от Вахтангова – к Захаве, Завадскому, Симонову и другим) – это и есть тот принцип наставничества, который был сформирован студийным духом и студийной деятельностью.

Отмечая особенности понятия «студия», в свое время Б. Е. Захава разделял учебные занятия и неразрывно связанное с ними воспитание (нравственное, эстетическое). Как утверждают многие выдающиеся актеры и режиссеры, занимавшиеся педагогией, ученик – это весьма неоднозначное понятие применительно к искусству, по крайней мере, к искусству театра. Ученик – это прямая «функция» от наставника, это человек, имеющий духовную общность с наставником, но не обязательно перенявший конкретные приемы работы своего наставника.

Применительно к Вахтангову как наставнику актеров, режиссеров и педагогов необходимо подчеркнуть то, что к числу его последователей можно причислить тех, кто начинал свое актерское становление *вместе* с Вахтанговым, были рядом с ним, однако по своему опыту и лидерским проявлениям Вахтангов опередил их и вел за собою; к их числу относятся не только неоднократно упоминавшиеся выше режиссеры и педагоги, но и другие, к примеру, С. Г. Бирман, С. В. Гиацинтова, в определенной степени – М. А. Чехов.

Резюме

Таким образом, можно прийти к выводу: в сфере художественного творчества, в том чис-

ле – творчества театрального – наставничество имеет ярко выраженный личностный характер. Сферой осуществления наставничества является не просто профессия, навыки в которой передаются из рук в руки (и это обязательно и непременно, ибо личностно детерминированная коммуникация – основа наставничества), но мировоззрение, нравственные и эстетические ориентиры – вот то уникальное богатство, которое составляет смысл передаваемых наставником принципов. Это не матрица, хотя так может показаться со стороны, и не набор умений, это – жизненная позиция и особое жизненное пространство, в котором на протяжении достаточно длительного времени обитают наставник и его подопечный.

Библиографический список

1. Бродская Г. Ю. Алексеев – Станиславский, Чехов и другие. Вишневоградская эпопея: в 2 т. Т. 2. 1902 – 1950-е. Москва : АГРАФ, 2000. 590 с.
2. Виноградская И. Н. Жизнь и творчество К. С. Станиславского: Летопись: в 4 т. Т. 1. Москва : ВТО, 1971. 545 с.
3. Горчаков Н. М. Режиссёрские уроки Вахтангова. Москва : Искусство, 1957. 203 с.
4. Горчаков Н. М. Режиссерские уроки К. С. Станиславского. Москва : Искусство, 1950. 396 с.
5. Завадский Ю. А. Учителя и ученики. Москва : Искусство, 1975. 335 с.
6. Захава Б. Е. Воспоминания. Спектакли и роли. Статьи. Москва : ВТО, 1982. 397 с.
7. Злотникова Т. С. Эстетические парадоксы режиссуры: Россия, XX век. Ярославль : ЯГПУ, 2012. 308 с.
8. Кнебель М. О. Вся жизнь. Москва : ВТО, 1967. 587 с.
9. Кристи Г. Воспитание актера школы Станиславского. Москва : Искусство, 1968. 455 с.
10. Марков П. А. В художественном театре: Книга завлита. Москва : ВТО, 1976. 607 с.
11. Полякова Е. И. Станиславский – актер. Москва : Прогресс, 1982. 362 с.
12. Радищева О. А. Станиславский и Немирович-Данченко: История театральных отношений: 1917 – 1938. Москва : Артист. Режиссер. Театр, 1999. 461 с.
13. Симонов Р. С. Вахтанговым. Москва : Искусство, 1959. 194 с.
14. Смирнов-Несвицкий Ю. А. Евгений Вахтангов. Ленинград : Искусство, 1987. 248 с.
15. Советский энциклопедический словарь. Москва : «Советская энциклопедия», 1985. 1600 с.
16. Соловьева И. Н. К. С. Станиславский / И. Н. Соловьева, В. В. Шитова. Москва : Искусство, 1985. 185 с.
17. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. Москва : Искусство, 1962. 576 с.
18. Строева М. Н. Режиссерские искания Станиславского: 1898 – 1917. Москва : Наука, 1973. 375 с.

19. Сулержицкий Л. А. Повести и рассказы. Статьи и заметки о театре. Переписка. Воспоминания о Л. А. Сулержицком / ред. В. Я. Виленкин. Москва : Искусство, 1970. 707 с.

20. Толковый словарь русского языка. Москва : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1938. Т. 2. 526 с.

21. Херсонский Х. Н. Вахтангов. Москва : Молодая гвардия, 1963. 359 с.

Reference list

1. Brodskaja G. Ju. Alekseev – Stanislavskij, Chehov i drugie. Vishnevoadskaja jepopeja: v 2 t. = Alekseev – Stanislavsky, Chekhov and others. Vishnevoad epic: in 2 v. T. 2. 1902 – 1950-e. Moskva : AGRAP, 2000. 590 s.

2. Vinogradskaja I. N. Zhizn' i tvorcestvo K. S. Stanislavskogo = The life and work of K. S. Stanislavsky Letopis': v 4 t. T. 1. Moskva : VTO, 1971. 545 s.

3. Gorchakov N. M. Rezhissjorskie uroki Vahtangova = Director's lessons of Vakhtangov. Moskva : Iskusstvo, 1957. 203 s.

4. Gorchakov N. M. Rezhisserskie uroki K. S. Stanislavskogo = Director's lessons of K. S. Stanislavsky. Moskva : Iskusstvo, 1950. 396 s.

5. Zavadskij Ju. A. Uchitelja i ucheniki = Teachers and students. Moskva : Iskusstvo, 1975. 335 s.

6. Zahava B. E. Vospominanija. Spektakli i roli. Stat'i = Memories. Performances and roles. Articles. Moskva : VTO, 1982. 397 s.

7. Zlotnikova T. S. Jesteticheskie paradoksy rezhissury: Rossija, XX vek = Aesthetic paradoxes of directing: Russia, XX century. Jaroslavl : JaGPU, 2012. 308 s.

8. Knebel' M. O. Vsja zhizn' = All life. Moskva : VTO, 1967. 587 s.

9. Kristi G. Vospitanie aktera shkoly Stanislavskogo = Education of the school Stanislavsky actor. Moskva : Iskusstvo, 1968. 455 s.

10. Markov P. A. V hudozhestvennom teatre: Kniga zavlita = In Art Theater: Zavllit Book Moskva : VTO, 1976. 607 s.

11. Poljakova E. I. Stanislavskij–akter = Stanislavsky–actor. Moskva : Progress, 1982. 362 s.

12. Radishheva O. A. Stanislavskij i Nemirovich-Danchenko: Istorija teatral'nyh odnoshenij: 1917–1938 = Stanislavsky and Nemirovich-Danchenko: History of theatrical relations: 1917–1938. Moskva : Artist. Rezhisser. Teatr, 1999. 461 s.

13. Simonov R. S. Vahtangovym = With Vakhtangov Moskva : Iskusstvo, 1959. 194 s.

14. Smirnov-Nesvickij Ju. A. Evgenij Vahtangov = Evgeny Vakhtangov. Leningrad : Iskusstvo, 1987. 248 s.

15. Sovetskij jenciklopedicheskij slovar' = Soviet Encyclopedic Dictionary. Moskva : «Sovetskaja jenciklopedija», 1985. 1600 s.

16. Solov'eva I. N. K. S. Stanislavskij = K. S. Stanislavsky / I. N. Solov'eva, V. V. Shitova. Moskva : Iskusstvo, 1985. 185 s.

17. Stanislavskij K. S. Moja zhizn' v iskusstve = My life in art. Moskva : Iskusstvo, 1962. 576 s.

18. Stroeveva M. N. Rezhisserskie iskanija Stanislavskogo: 1898–1917 = Director's searches of Stanislavsky: 1898–1917. Moskva : Nauka, 1973. 375 s.

19. Sulerzhickij L. A. Povesti i rasskazy. Stat'i i zametki o teatre. Pereписка. Vospominanija o L. A. Sulerzhickom = Stories and short novels. Articles and notes on theatre. Correspondence. Memories of L. A. Sulerzhitsky/ red. V. Ja. Vilenkin. Moskva : Iskusstvo, 1970. 707 s.

20. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka = Explanatory dictionary of the Russian language. Moskva : Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1938. Т. 2. 526 s.

21. Hersonskij H. N. Vahtangov = Vakhtangov Moskva : Molodaja gvardija, 1963. 359 s.

Статья поступила в редакцию 21.08.2023; одобрена после рецензирования 19.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 21.08.2023; approved after reviewing 19.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья

УДК 008:14

DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_229

EDN: KJUKIQ

Рождение советского человека в восприятии поэтов и писателей – современников и участников Революции и Гражданской войны

Сергей Анатольевич Никольский

Доктор философских наук, главный научный сотрудник сектора философии культуры. Институт философии РАН. 109240, Российская Федерация, г. Москва, ул. Гончарная, д. 12, стр. 1

s-nickolsky@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2202-2043>

Аннотация. Современное российское общество, отказавшись от проекта «СССР», начиная с его распада в 1991 году ведет себя довольно легкомысленно. Оно не предпринимает масштабных попыток осознания истоков возникновения и причин краха феномена «советского», не анализирует его многогранное сложное содержание, хотя пока еще живы те, чья жизнь в той или иной мере пришлась на бытие советского строя, и они могли бы быть если не творцами, то, по крайней мере, компетентными участниками выработки такого рода знания и понимания. Вопрос – каким был и, значит, как создавался советский человек, внутри проблематики «советского» – один из самых значимых. И наряду с исследованиями в области историософии, политики, философии, истории, социологии и экономики, важно его художественно-литературное изображение и понимание. Добыть таковое помогают современники – писатели и поэты, активно участвовавшие или жившие внутри событий Октябрьского переворота и последующей гражданской войны. В литературе, например, это гениальные Андрей Платонов, Иван Бунин, Михаил Шолохов, Осип Мандельштам, Александр Блок и Владимир Маяковский, в кинематографе Сергей Эйзенштейн и Александр Довженко. Также в когорте большевистских адептов состояло много и менее одаренных писателей и поэтов, как, например, прошедшие школу гражданской войны Исаак Бабель, Эдуард Багрицкий, Иосиф Уткин, Михаил Светлов. Как в произведениях некоторых из названных авторов представлено рождение нового советского человека – тема статьи.

Ключевые слова: советское; новый человек; общество; революция; гражданская война; культура; философия; история; литература

Для цитирования: Никольский С. А. Рождение советского человека в восприятии поэтов и писателей – современников и участников Революции и Гражданской войны // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 229-236. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_229. <https://elibrary.ru/KJUKIQ>

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

Original article

The birth of the soviet man in perception of poets and writers – contemporaries and participants of the Revolution and Civil War

Sergei Anatolievich Nikolsky

Doctor of philosophical sciences, chief researcher, cultural philosophy sector, Institute of philosophy of the Russian academy of sciences. 109240, Russian Federation, Moscow, Goncharnaya st., 12, bldg. 1

s-nickolsky@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2202-2043>

Abstract. Modern Russian society, which abandoned the USSR project, stays quite thoughtless since the USSR collapse in 1991. There are no fundamental attempts to understand neither the origins of rise of the «Soviet» phenomenon, nor the causes of its downfall, there is also no analysis of its complex content, although those whose lives another contemporize to a degree with the existence of the Soviet system are still alive, so they could be if not the creators then at least the competent participants for forming such knowledge and understanding. The question of what the Soviet man was and therefore how he was created within the problematic of the «Soviet» is one of the most

significant. Along with the research in the field of historiography, politics, philosophy, history, sociology and economics, image and understanding in art and literature are also important. The contemporaries (writers and poets who actively participated or lived inside the events of the October revolution and the subsequent Civil war) help us to find such understanding. In literature these are such brilliant examples as Andrei Platonov, Ivan Bunin, Mikhail Sholokhov, Osip Mandelstam, Alexander Blok and Vladimir Mayakovsky, in cinema these are Sergey Eisenstein and Alexander Dovzhenko. There were also many less gifted writers and poets in the cohort of Bolshevik adherents, who passed through the Civil War school, such as Isaac Babel, Eduard Bagritsky, Joseph Utkin, Mikhail Svetlov. The topic of the article is how the birth of a new Soviet man is represented in the works of some of these authors.

Keywords: Soviet; new man; society; revolution; civil war; culture; philosophy; history; literature

For citation: Nikolsky S. A. The birth of the Soviet man in perception of poets and writers – contemporaries and participants of the Revolution and Civil War. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): С. 229-236. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_229. <https://elibrary.ru/KJUKIQ>

Образы Октябрьского переворота и Гражданской войны в советское время создавались и внедрялись в сознание людей исключительно как пропагандистский продукт (Прим. 2). Его содержанием были идеи: руководимая Лениным партия большевиков, выражавшая волю народа, свергла буржуазное Временное правительство, дала «мир народам и хлеб голодным», передала землю крестьянам, а фабрики и заводы рабочим; желавшие реставрации царизма «белые» – городская буржуазия, деревенские кулаки, враждебные социальные слои и группы, а также надеявшиеся покорить советскую республику иностранные интервенты развязали в стране Гражданскую войну, но были разбиты; новая пролетарская власть открыла дорогу для прежде угнетенных масс, в стране началась новая жизнь, зародился новый советский человек.

Такого рода пропаганда, ловко смешивавшая правду и вымысел, сопутствовала всему советскому времени. Спустя семьдесят лет, потеряв способность насиловать человеческую природу и обманывать людей, СССР потерпел крах. Однако сталинизм как сердцевина советского, один из наиболее беспощадных и всеобъемлющих видов известного истории тоталитаризма, до настоящего времени не изжит.

На решение пропагандистской задачи были направлены усилия тех профессиональных «горланов-главарей», кто беззаветно верил в дело русских большевиков и потому их действия, каковы бы они ни были, оправдывал, принимал и пропагандировал в художественной упаковке. Среди искренних сторонников, стойко или с колебаниями заблуждавшихся, были, в том числе, и мировые таланты. В поэзии, например, Александр Блок и Владимир Маяковский, в кинематографе – Сергей Эйзенштейн и Александр Довженко. Также в когорте большевистских адептов состояло много и других, менее известных, но тоже талантливых поэтов, как, например, прошедшие школу Гражданской войны Эдуард Багрицкий, Иосиф Уткин,

Михаил Светлов. И поскольку влияние «инженеров человеческих душ» по крайней мере на грамотную часть общества было велико, об их вкладе в дело советского коренного переустройства общества и создания «нового человека» нужно сказать отдельно. Именно их образами и идеями создавался «новый советский человек».

* * *

О посвященной Октябрю поэме Блока «Двенадцать» [Блок, 1980] написаны сотни, если не тысячи исследований, что исключает мое скольконибудь внимательное к ней обращение. Отмечу лишь очевидную калейдоскопическую «вьюжность» наполняющих ее «метельных» сюжетов: здесь и революционные транспаранты–лозунги, и старый мир как «пес голодный», и религия–дурман, и бандитская гульба, и смерть, и Христос «в венчике из роз». В этой кутерьме, новом вселенном хаосе гибнет и, одновременно, рождается новый мир. Без плана. Без демиурга. Без героя. Хаос, смешение всего и вся, вакханалия на всю страну. Нет гармонии, нет намека на всеобщую радость, нет осанны (Прим. 3). Прав И. А. Бунин: «“Блок слышит Россию и революцию, как ветер...” О, словоблуды! Реки крови, море слез, а им все нипочем» [Бунин, 2006, с. 304], (Прим. 4).

Напротив, более определенно и беспощадно о материализованной в народе идее большевизма, например, у Евгения Замятина в коротком рассказе «Дракон» [Замятин, 2003]. Молоденький малого роста, напоминающий дракона красноармеец в лютый мороз с замерзшими руками и оттопыренными ушами из-под буденовки на площадке питерского трамвая сообщает незримому собеседнику как он вел – конвоировал задержанного. Однако не довел – проткнул штыком, потому как у того «морда интеллигентная – просто глядеть противно. И еще разговаривает, стервь...» [Замятин, 2003, с. 473]. И тут же, кончив рассказ,

подымает с пола и отогревает дыханием – спасает от смерти – замерзшего воробыша.

При разности угла зрения, оба – Блок и Замятин – об одном: революция – адская смесь, в которой добро и зло переплетены, по-отдельности неразличимы, но в этом хаосе явно каждодневное доминирование зла.

Иной в отношении к большевизму Маяковский – первый среди адептов советской власти и Октября, действительно гениальный, равно как и лучший, по выражению Сталина, поэт социалистической эпохи, однако часто «щеголявший стоеросовой прямокой суждений» (И. Бунин). Он откликается на каждое проявление нового строя – от взятия Зимнего и фигуры Ленина до продотрядовской разверстки и церковных грабежей. Всегда на стороне большевиков. Симпатий своих, не допуская колебаний и сомнений, не скрывает. Напротив, выставляет перед собой как знамя, в том числе, приписывает новым хозяевам жизни не бывших у них запредельных заслуг. Так, в поэме «Владимир Ильич Ленин» о Сталине сообщает: «От гуда / дрожит / взбудораженный Смольный. / В патронных лентах / внизу пулеметчики. / – Вас / вызывает / товарищ Сталин. / Направо / третья, / он / там» [Маяковский, 1957, с. 281]. Но в Смольном 25 октября Сталина не было. Не знать об этом Маяковский не мог. Художественное преувеличение? Лесть? Отмечу несомненное: поэма написана в 1924 году, после смерти Ленина и уже при фактическом руководстве Сталина партией и, значит, страной. «Горлан-главарь» и здесь первый среди «толпящихся у трона» пропагандистов.

Октябрьский переворот, продолживший дело Февраля, прежде всего присвоил себе решенные задачи буржуазной революции: свержение самодержавия; экономическую свободу, понятую крестьянами как черный передел и новые возможности для эффективного труда. Она была обретена земледельцами, хотя и против воли большевиков; реальные условия для политических свобод и развития гражданского общества, которые уничтожили остатки феодализма в политической сфере.

Оставив за скобками «военный коммунизм» [см., напр.: Никольский, 2003], отмечу несомненное. С началом НЭПа и благодаря Октябрю низовой слой российского народа действительно шагнул в новую жизнь. Для него открылись возможности получения минимального образования (программа ликвидации безграмотности); после голода 1921–1922 годов – возможность относительно сытой жизни (продовольственный налог на превышал объема половины разверстки периода «военного коммунизма» и – главное – не менялся

от года к году); для низов стало доступно медицинское обслуживание, они могли трудиться и не бояться безработицы. Все это, как показал ранее, не благодаря, а против воли большевиков из их опасения потерять власть. Как откровенничал Ленин – НЭП – это «сделать “веревку” более свободной, не разрывая её, “отпустить” “полегче”» [Ленин, 1970, с. 372]. Думаю, эта ленинская записка – из тезисов выступления, сделанная для себя – дает однозначный ответ на вопрос – на длительный или короткий период прогнозировался вождем НЭП.

Вместе с низовыми массами прошлого победителями из пламени Гражданской войны вышла и молодежь – будущие «новые люди». При этом, ничего, кроме гордости за одержанные победы и оправдания себя за совершенные смерти (а чаще – равнодушия или удовлетворения от сделанного) у победителей не было и не могло быть. Зато впереди скоро обещалось и вообразалось только светлое. Как говорил герой фильма Алексея Германа «Мой друг Иван Лапшин»: «Посадим сад и еще сами успеем погулять в том саду».

Опыт Гражданской войны, героические и трагические настроения ее участников воплощали в художественных образах и сюжетах пролетарские поэты. Вот знаменитая «Дума про Опанаса» Эдуарда Багрицкого. О судьбе крестьянина, вынужденно сделавшегося бандитом в шайке Нестора Махно. «...Наступил последний вечер, / Покрыть тебе нечем! / Опанас, твоя дорога – / Не дальше порога. / Что ты видишь? Что ты слышишь? / Что знаешь? Чем дышишь?» [Багрицкий, 1934, с. 88–89]. Молчит Опанас...

А вот столь же трагичная, но и, одновременно, обнадеживающая история – «Повесть о рыжем Мотэле, господине инспекторе, раввине Исайе и комиссаре Блох» Иосифа Уткина. В ней нет назначенного судьбой, как у Опанаса, жестокого выбора без выбора. Все трагически и оптимистически predetermined. И свержение царя, и кишиневские еврейские погромы, и большевистская власть. А что же герой? «Не-ет, он шагал недаром / В ногу с тревожным веком. / И пусть он – не комиссаром, Достаточно – Че-ло-ве-ком! / Можно и без галопа / К месту приехать: / И Мотэле будет штопать / Наши прорехи» [Уткин, 1961, с. 321].

Уткин – редкий случай – высказывается не в духе доминирующего у поэтов настроения «бури и натиска». Не с руки много страдавшему в жизни еврейскому пареньку соревновательная суета. Да и опыт жизни еврейства в России и на Украине приучил верить только во временное, всегда ненадежное, меняющееся. Сильна память о еврей-

ских погромах, свежи могилы убитых черносотенцами родственников. Неизменно только одно – во всем виноваты «жиды» (Прим. 5). И уж совсем не к заздравному пафосу слова про «наши пророчи». Иосиф Уткин не во всем адекватен эпохе.

Напротив, как и пафосная «Смерть пионерки» Эдуарда Багрицкого, типична возвышенная революционно-романтическая поэма Михаила Светлова «Гренада». Добро, как его понимали не только мечтатели–вожди, но и рядовые коммунисты, должно было быть добром для всего мира («Всемирного СССР»), потому что справедливость не бывает отмерянной и частичной. «Я хату покинул, / Пошел воевать, / Чтоб землю в Гренаде / Крестьянам отдать. / Прощайте, родные! / Прощайте, семья! / «Гренада, Гренада, Гренада моя!» [Светлов, 1974, с. 156]. Революционное настроение доминантно до безжалостности: «...Отряд не заметил потери бойца» [Светлов, 1974, с. 157]. Даже если речь шла об эскадроне – до сотни сабель, то и в этом случае его третья часть – взвод, в котором служил боец, вряд ли мог «не заметить». Но таков уж был свойственный поэме радостно-наступательный пафос, так пропагандистски сладка смерть за идею.

Мечта о мировой и даже вселенской справедливости (Прим. 6) была всеохватна и для горячечных голов упоительна. Как и великий лозунг раннего Маркса «Свободное развитие каждого – условие свободного развития всех». И, соглашусь: несмотря на то, что знание о настоящей Гражданской войне исключает высокое эмоциональное переживание и мечту о Гренаде [Прим. 7], это не снижает пафоса произведения как такового.

Сказанное – не реальность сама по себе, но реализующаяся через фантазии и грезы о будущем, мечта, которая подчас сильнее и значимее, чем сама реальность. Более того: все, что ни делается сейчас, заведомо объясняется и оправдывается как диктуемая будущим необходимость. Настоящее, его понимание и представление допускается и свободно принимается даже в форме изнасилованного будущим. Прелесть мечты сильнее наличной реальности. Таковым и должно быть подлинное большевистское сознание, складывающееся из трех краеугольных основ – *фантазии, веры и фанатизма*.

Эмигрировавший во Францию еще в 1920 году первый русский лауреат Нобелевской премии писатель Иван Алексеевич Бунин [Никольский, 2020] на Октябрь и Гражданскую войну откликнулся «Окаянными днями» – заметками, составленными на основе дневниковых записей, сделанных в Москве и в Одессе в 1918–1920 годах. За-

метки – в чистом виде свидетельство современника, не только лично наблюдавшего происходящее, но и зафиксированное на крайне малой дистанции, часто лицом к лицу. Об этой своей особенности – *чувствовать человека физически*, а не только воспринимать его через произносимые слова – о Бунине говорят знавшие его лично (Прим. 8).

Но если тексты Бунина сочтятся авторским отношением к происходящему, вскрывают физиологию реальности через авторское вчувствование в наблюдаемых героев, то тексты И. Э. Бабеля – пример анатомического анализа происходящего у него на глазах. Бабель как бы внутри прозекторской, реальность для него – множество живых и мертвых организмов, состоящих из мертвечов с костной, хрящевой и соединительной тканями, которые автор описывает, редко обращая внимание на их индивидуальное устройство. Он – систематизатор и классификатор, хотя созданием общей картины себя не обременяет, оставляя это читателю. Проявившийся в «Конармии» способ литературно-философского анализа Бабеля – понимание и изображение происходящего через *документальные зарисовки нового советского человека* в Гражданской войне и в польском походе без претензии на составление его цельного анатомического атласа.

Точен Виктор Шкловский, отметивший, что хотя Бабель не чужд пафоса, но говорит «никогда не взволнованным» голосом: «Бабель увидел Россию, так как мог увидеть ее француз – писатель, прикомандированный к армии Наполеона» [Шкловский, 1924, с. 154]. При этом, «смысл приема Бабеля состоит в том, что он одним голосом говорит и о звездах, и о триппере» [Шкловский, 1924, с. 154]. В отличие от многих своих литераторов–современников, Бабель и после революции в своих текстах сохранил «стилистическое хладнокровие» [Шкловский, 1924, с. 152].

Своей строго выдержанной позицией беспристрастного наблюдателя происходящего Бабель начал прокладывать в советской литературе дорогу, по которой пошел Б. Л. Пастернак [Пастернак, 1989], (Прим. 9) и которую по-своему достроил далее В. Т. Шаламов [Шаламов, 2013].

Позиция хладнокровного стороннего наблюдателя с ярко выраженной особенностью внимания к морфологической структуре реальности на примере сражающейся военной силы – весомое дополнение к глубинной физиологии текста «Окаянных дней», новый штрих к пониманию верхних слоев фундамента, на котором воздвигается феномен «нового советского человека». И в это новое также входит Брестский мир и попытки Вар-

шавы в течение 1918–1919 годов вернуть себе территории Западной Белоруссии и Западной Украины, бывшие ее частью до раздела 1772 года, в котором, наряду с Россией принимала участие и Австро-Венгерская империя.

Цель правившего в это время в Польше Ю. Пилсудского состояла в том, чтобы восстановить страну в границах исторической Речи Посполитой и добиться доминирования в Восточной Европе. Что до цели революционной России, то ее ведущим мотивом в политике на польском направлении к весне 1920 года стала интернациональная «помощь» польскому рабочему классу и эксплуатируемому крестьянству в освобождении от власти помещичье-капиталистического правительства. По свидетельству Троцкого, у Ленина сложился твердый план – вступить в Варшаву, чтобы помочь польским рабочим массам опрокинуть правительство Пилсудского и захватить власть [Троцкий, 1991], (Прим. 10).

Тем не менее, экспорт революции, которая по замыслу Ленина, должна была из Польши перекинуться в Германию, не осуществился. Национальные чувства поляков разных социальных слоев против своего векового поработителя России оказались сильнее классовых противоречий. Угнетенные слои поддержали свою армию, а недостаток сил у Красной армии, помноженный на ряд управленческих ошибок (в том числе, конфликт Сталина и Тухачевского) и просчетов тактического характера привели к ее жестокому поражению. Из 130 тысяч попавших в плен красноармейцев, по разным оценкам, от 28 до 80 тысяч погибли из-за крайне тяжелых условий содержания в концлагерях – от холода, голода, эпидемий. По Рижскому договору от 18 марта 1921 года, к Польше отошли Западная Белоруссия, Западная Украина и еще ряд территорий. Правительство большевиков также должно было выплачивать Польше репарации.

В польском походе с августа 1920 года участвовала и «1-я Конная армия тов. С. М. Буденного», в которой служил Бабель, оставивший о ней свои записки-новеллы. Сознательная экспорт революции в качестве главной цели польского похода, уместно начать обращение к тексту произведения с бабелевского рассказа «Солнце Италии». Его герой – «тоскующий убийца» Сидоров, изучающий итальянский язык, значками размечающий карту Рима при тусклом огарке свечи – непременно атрибута мечтателей (Прим. 11). В одну из ночей, когда Сидорова вызывают в штаб, герой-автор получает возможность ознакомиться с оставленными на столе за-

писками и, тем самым, «проникнуть в коридоры здравомыслящего безумия» [Бабель, 2018, с. 22]. Что в них?

Сидоров пишет письмо-просьбу своей приятельнице в Москву, адресуя ее в Центральный Комитет партии большевиков с тем, чтобы его командировали в Италию с целью дать толчок, как он считает, назревшей на полуострове пролетарской революции. «Нужны всего два выстрела» и один он готов произвести сам. Цель убийства – итальянский король с многочисленным семейством, уничтожение которого станет прологом победы пролетариата. Об этом же грезит изучающий английский Макар Нагульнов («Поднятая целина» М. Шолохова) и Семен Копенкин, хранящий в шапке портрет Розы Люксембург («Чевенгур» Андрея Платонова).

Но это мечта. А за окном первая покоряемая советами чужая земля. «Вот Польша, вот надменная скорбь Речи Посполитой! Насильственный пришелец, я раскидываю вшивый тюфяк в храме, оставленном священнослужителем, подкладываю под голову фолианты, в которых напечатана осанна яснотельможному и пресветлому Начальнику Панства, Иозефу Пильсудскому. Нищие орды катятся на твои древние города, о, Польша, песнь об единении всех холопов гремит над ними, и горе тебе, Речь Посполитая, горе тебе, князь Радзивилл, и тебе, князь Сапега, вставшие на час!» [Бабель, 2018, с. 9–10].

Что же говорит автор о своих товарищах казаках – кубанцах, из которых и состояла конная армия? Вот малая, но яркая зарисовка. Автора – пропагандиста, очкастого еврея для проддольствия прикомандировали с одному из эскадронов. «Шлют вас, не спросясь, – сетует сопровождающий Бабеля посыльный солдат, – а тут режут за очки. <...> Мы подошли к хате с расписными венцами, квартирьер остановился и сказал вдруг с виноватой улыбкой: – Канитель тута у нас с очками, и унять нельзя. Человек высшего отличия – из него здесь душа вон. А испорть вы даму, самую чистенькую даму, тогда вам от бойцов ласка» [Бабель, 2018, с. 28–29]. К счастью для повествователя доказывать таким образом свое единство с революционным воинством ему не пришлось. Будучи демонстративно игнорируемым и не приглашенным к совместной трапезе, он, пересилив себя, решается на ранее невозможное – убивает принадлежащего старой польке гуся. Но это – то, что одобряемо и он «принят в армейский коллектив» (Прим. 12).

В армии, как и в революции, свои, основанные на произволе «революционной целесообразности»

порядки. «Судьба наша индейка, жисть наша копейка, брось эти слова и послушай, коли хочешь, письмо Ленина...

– Мне письмо?

– Тебе, – и вынимаю я книгу приказов, раскрываю на чистом листе и читаю, хотя сам неграмотный до глубины души. «Именем народа, – читаю, – и для основания будущей светлой жизни, приказываю Павличенке, Матвею Родионычу, лишать разных людей жизни согласно его усмотрению» [Бабель, 2018, с. 49].

Для тех, чьим именем и ради кого, как утверждают пропагандисты, делается революция, в том числе для местного населения, одинаково плохо жить при любой из противоборствующих сторон. В западных регионах Польши это, в основном, евреи:

«– Она не может не стрелять, Гедали, – говорю я старику, – потому что она – революция ...

– Но поляк стрелял, мой ласковый пан, потому что он – контрреволюция. Вы стреляете потому, что вы – революция. А революция – это же удовольствие. И удовольствие не любит в доме сирот. Хорошие дела делает хороший человек. Революция – это хорошее дело хороших людей. Но хорошие люди не убивают. Значит, революцию делают злые люди. Но поляки тоже злые люди. Кто же скажет Гедали, где революция и где контрреволюция?» [Бабель, 2018, с. 26]. У автора нет ответа.

Старый еврей сморит в корень: «– Пане товарищ, – сказал он, вставая, и цилиндр, как черная башенка, закачался на его голове, – привезите в Житомир немножко хороших людей. Ай, в нашем городе недостача, ай, недостача! Привезите добрых людей, и мы отдадим им все граммофоны. Мы не невежды. Интернационал... мы знаем, что такое Интернационал. И я хочу Интернационала добрых людей, я хочу, чтобы каждую душу взяли на учет и дали бы ей паек по первой категории. Вот, душа, кушай, пожалуйста, имей от жизни свое удовольствие. Интернационал, пане товарищ, это вы не знаете, с чем его кушают.

– Его кушают с порохом, – ответил я старику, – и приправляют лучшей кровью» [Бабель, 2018, с. 26], (Прим. 13).

Примечателен финал «Конармии»: «И вот на двоих у нас осталась одна лошадь. Она едва вынесла нас из Ситанца. Я сел в седло, Волков пристроился сзади.

Обозы бежали, ревели и тонули в грязи. Утро сочилось из нас, как хлороформ сочится на госпитальный стол.

– Вы женаты, Лютов? – сказал вдруг Волков, сидевший сзади.

– Меня бросила жена, – ответил я, задремал на несколько мгновений, и мне приснилось, что я сплю на кровати.

Молчание.

Лошадь наша шатается.

– Кобыла пристанет через две версты, – говорит Волков, сидящий сзади.

Молчание.

– Мы проиграли кампанию, – бормочет Волков и всхрапывает.

– Да, – говорю я» [Бабель, 2018, с. 89].

* * *

Таковы поэтические и писательские краски в портрете рождающегося в революции и в Гражданской войне нового советского человека.

Примечания

1. Одним из нечастых исключений такого рода был выполненный по гранту РФФИ № 20-68-46013 в 2020–2022 гг. проект «Философско-антропологический анализ советского бытия. Предпосылки, динамика, влияние на современность».

2. Иные их трактовки безусловно имели место в философском осмыслении, как, например, в текстах Н. А. Бердяева, И. А. Ильина, Ф. А. Степуна, С. Л. Франка или в книгах Н. И. Бухарина, Е. А. Преображенского и Л. Д. Троцкого, равно как и в философско-художественных произведениях. Однако эти альтернативные – «вражеские, антисоветские взгляды» читающим людям далеко не всегда были известны и оказать воздействие на их сознание, естественно, не могли. См.: [Бердяев, 1990; Ильин, 1993; Степун, 2000; Франк, 1996; Бухарин, Преображенский, 1920; Троцкий, 1976].

3. А ведь именно ее обещал Великий инквизитор в финале разговора с Христом. И большевикам, как продолжателям инквизиторского дела, обещавших хлеб и уничтоживших свободу, это можно было бы ставить в укор.

4. И еще Бунин о Блоке: «Блок человек глупый».

5. От старославянского «жидовин» – скупец, скряга. За большей конкретикой – к Гоголю и Достоевскому.

6. Вспомним, например, «Красную звезду» и «Инженера Мэнни» А. Богданова.

7. О своей «Гренаде» – Розе Люксембург мечтает и красный рыцарь Степан Копенкин в «Чевенгуре» Андрея Платонова.

8. И. А. Ильин называл Бунина «Чистым художественным медиумом» [Ильин, 1959]. Ф. А. Степун, напротив, главным творческим даром Бунина полагал единство его личности с абсолютной истинностью и утверждал, что «созерцание мира умными глазами

стоит любой мирозерцательной глубины». Подробнее см.: [Ермишин, 2020].

9. Пастернаковский Живаго не только наблюдатель, но в отличие от конармейца Бабеля и его второго авторского Я, даже на время не встает ни на одну из противоборствующих сторон, видя бесчеловечность обеих, прямо не заявляя, не верит в окончательную историческую правоту как «белых», так и «красных».

10. Сам Ленин, конечно, на этот счет высказывался более осторожно. Но Троцкому в этом откровении причины не доверять нет.

11. Фигура такого мирового революционера из низов довольно типична, иначе она не появилась бы сразу у нескольких крупных авторов этой поры. Я имею в виду образ Степана Копенкина в «Чевенгуре» Андрея Платонова и Макара Нагульнова в «Поднятой целине» Шолохова. Да и Павка Корчагин во время своей службы на польской границе не был чужд интернациональных мечтаний [Островский, 1972].

12. Напомню эпизод из «Тихого Дона», в котором Григория, пытавшегося остановить коллективное изнасилование казаками молодой польки, товарищи по оружию предостерегают: не мешай, а то в бою получишь пулю в спину. [Шолохов, 2018].

13. В унисон Иосиф Уткин: «Рэб Абрум сказал: – Бо-же мой! / Евреи сказали – Беда! / Рэб Абрум сказал: – До-жи-ли! / Евреи сказали: – Да» [Уткин, 1961, с. 312].

Библиографический список

1. Бабель И. Э. Конармия. Москва : Наука, 2018. 470 с.
2. Багрицкий Э. Г. Дума про Опанаса // Однотомник. Москва : Советская литература, 1934. С. 73–90.
3. Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма. Москва : Наука, 1990. 224 с.
4. Блок А. А. Двенадцать. Москва : Книга, 1980. 88 с.
5. Бунин И. А. Окаянные дни // Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 6. Москва : Воскресенье, 2006. С. 275–386.
6. Бухарин Н. И. Азбука коммунизма / Н. И. Бухарин, Е. А. Преображенский. Петербург : Государственное издательство, 1920. 322 с.
7. Ермишин О. Т. Творчество И. А. Бунина: философские интерпретации // Философские науки. 2020. Т. 63. № 6. С. 10–24.
8. Замятин Е. И. Дракон // Замятин Е. И. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 1. Москва : Русская книга, 2003. С. 473–474.
9. Ильин И. А. О грядущей России. Москва : Воениздат, 1993. 367 с.
10. Ильин И. А. О тьме и просветлении. Мюнхен, 1959. 202 с.
11. Ленин В. И. План речи о замене разверстки налогом // Ленин В. И. Полное собрание сочинений. Т. 43. Москва : Государственное издательство политической литературы, 1970. С. 371–373.

12. Маяковский В. Владимир Ильич Ленин // Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 6. Москва : ГИХЛ, 1957. С. 231–310.

13. Никольский С. А. Аграрный курс России. Москва : КолосС, 2003. 376 с.

14. Никольский С. А. Россия накануне и после Октября. Статья первая. Иван Бунин: глядя в лицо // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 3(22). С. 182–188.

15. Островский Н. А. Как закалялась сталь. Москва : Современник, 1972. 390 с.

16. Пастернак Б. Л. Доктор Живаго. Роман. Повести. Фрагменты прозы. Москва : Сов. писатель, 1989. 735 с.

17. Светлов М. А. Гренада // Собрание сочинений в 3 т. Т. 1: Стихотворения и поэмы. Эпиграммы. Переводы. Москва : Худож. лит., 1974. С. 155–158.

18. Степун Ф. А. Бывшее и несбывшееся. Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. 646 с.

19. Троцкий Л. Д. История русской революции. New York : Monad press, 1976. 480 с.

20. Троцкий Л. Д. Моя жизнь : Опыт автобиографии. Т. 1–2. Москва : Панорама, 1991. 624 с.

21. Уткин И. Повесть о рыжем Мотэле // Стихотворения и поэмы. Москва : ГИХЛ, 1961. С. 296–321.

22. Франк С. Л. Русское мировоззрение. Санкт-Петербург : Наука, 1996. 738 с.

23. Шаламов В. Т. Собрание сочинений в 7 т. Т. 1: Рассказы 30-х годов; Колымские рассказы; Левый берег; Артист лопаты / сост., подгот. текста, вступ. ст., прим. И. Сиротинской. Москва : Книжный Клуб Книголек, 2013. 672 с.

24. Шкловский В. И. Бабель. (Критический романс) // ЛЕФ: Журнал Левого фронта искусств. Москва; Ленинград : Государственное издательство, 1924. № 2 (6). С. 152–155.

25. Шолохов М. А. Тихий Дон: роман в четырех книгах. Санкт-Петербург; Москва : Речь, 2018.

Reference list

1. Babel' I. Je. Konarmija = Cavalry Moskva : Nauka, 2018. 470 s.
2. Bagrickij Je. G. Duma pro Opanasa = Duma about Opanas // Odnotomnik. Moskva : Sovetskaja literatura, 1934. S. 73–90.
3. Berdjaev N. A. Istoki i smysl russkogo kommunizma = The origins and meaning of Russian communism. Moskva : Nauka, 1990. 224 s.
4. Blok A. A. Dvenadcat' = Twelve Moskva : Kniga, 1980. 88 s.
5. Bunin I. A. Okajannye dni = Cursed Days // Polnoe sobranie sochinenij: v 13 t. T. 6. Moskva : Voskresen'e, 2006. S. 275–386.
6. Buharin N. I. Azbuka kommunizma = The ABC of Communism / N. I. Buharin, E. A. Preobrazhenskij. Peterburg : Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1920. 322 s.
7. Ermishin O. T. Tvorchestvo I. A. Bunina: filosofskie interpretacii = Creativity of I. A. Bunin: philosophical interpretations // Filosofskie nauki. 2020. T. 63. № 6. S. 10–24.

8. Zamjatin E. I. Drakon = Dragon // Zamjatin E. I. Sobrańie sochinenij: v 5 t. T. 1. Moskva : Russkaja kniga, 2003. S. 473–474.
9. Il'in I. A. O grjadushhej Rossii = About the coming Russia. Moskva : Voenizdat, 1993. 367 s.
10. Il'in I. A. O t'me i prosvetlenii = About darkness and enlightenment. Mjunhen, 1959. 202 s.
11. Lenin V. I. Plan rechi o zamene razverstki nalogom = Speech Plan to Replace Rollout with Tax // Lenin V. I. Polnoe sobranie sochinenij. T. 43. Moskva : Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoj literatury, 1970. S. 371–373.
12. Majakovskij V. Vladimir Il'ich Lenin = Vladimir Ilyich Lenin // Polnoe sobranie sochinenij: v 13 t. T. 6. Moskva : GIHL, 1957. S. 231–310.
13. Nikol'skij S. A. Agrarnyj kurs Rossii = Agrarian course of Russia. Moskva : KolosS, 2003. 376 s.
14. Nikol'skij S. A. Rossiya nakanune i posle Oktjabrja. Stat'ja pervaja. Ivan Bunin: vgljadyvajas' v lica = Russia on the eve and after October. Article one. Ivan Bunin: peering into the faces // Verhnevolzhskij filologičeskij vestnik. 2020. № 3(22). S. 182–188.
15. Ostrovskij N. A. Kak zakaljalas' stal' = How the Steel Was Tempered Moskva : Sovremennik, 1972. 390 s.
16. Pasternak B. L. Doktor Zhivago. Roman. Povesti. Fragmenty prozy = Dr. Zhivago. Novel. Stories. Prose fragments. Moskva : Sov. pisatel', 1989. 735 s.
17. Svetlov M. A. Grenada = Grenada // Sobrańie sochinenij v 3 t. T. 1: Stihotvorenija i pojemy. Jepigrammy. Perevody. Moskva : Hudozh. lit., 1974. S. 155–158.
18. Stepun F. A. Byvshee i nesbyvsheesja = Former and unfulfilled. Sankt-Peterburg : Aletejja, 2000. 646 s.
19. Trockij L. D. Istorija russkoj revoljucii = History of the Russian Revolution. New York : Monad press, 1976. 480 s.
20. Trockij L. D. Moja zhizn' = My life: Opyt avtobiografii. T. 1–2. Moskva : Panorama, 1991. 624 s.
21. Utkin I. Povest' o ryzhem Motjele = The Tale of the Red Motel // Stihotvorenija i pojemy. Moskva : GIHL, 1961. S. 296–321.
22. Frank S. L. Russkoe mirovozzrenie = Russian worldview. Sankt-Peterburg : Nauka, 1996. 738 s.
23. Shalamov V. T. Sobrańie sochinenij v 7 t. = Collected works in 7 volumes. T. 1: Rasskazy 30-h godov; Kolymskie rasskazy; Levij bereg; Artist lopaty / sost., podgot. teksta, vstup. st., prim. I. Sirotinskoj. Moskva : Knizhnyj Klub Knigovek, 2013. 672 s.
24. Shklovskij V. I. Babel' = Babel (Kritičeskij romans) // LEF: Zhurnal Levogo fronta iskusstv. Moskva; Leningrad : Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1924. № 2 (6). S. 152–155.
25. Sholohov M. A. Tihij Don: roman v chetyreh knigah = Quiet Don: A novel in four books. Sankt-Peterburg; Moskva : Rech', 2018.

Статья поступила в редакцию 29.08.2023; одобрена после рецензирования 22.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 29.08.2023; approved after reviewing 22.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Научная статья
УДК 008
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_237
EDN: TUVRLE

Советское искусство 1945–1955 гг. о «мире после войны»: культурная политика и антропологические реакции

Татьяна Анатольевна Круглова

Доктор философских наук, профессор кафедры истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 620083, Свердловская область, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51
tkruglowa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4014-2877>

Аннотация. Целью исследования является анализ советского искусства послевоенного десятилетия на предмет выявления в нем векторов проектирования человека в реальности «мира после войны», а также альтернативных версий, заданных реагированием на посттравматический опыт войны и тяжесть послевоенного восстановительного периода. Формулируются теоретические трудности исследования этого периода: разломы между установками культурной политики на государственный патриотизм и национализм, и запросами массового потребителя. Выдвигается гипотеза, что наиболее уязвимым местом культурной политики и художественной деятельности стала переоценка опыта жизни в военных условиях и проблема переосмысления роли конфликтов, их новых типов и репрезентаций. Охарактеризованы установки двух основных потоков официального искусства с точки зрения их влияния на адаптивный потенциал человека. Заказ «сверху» на произведения, транслирующие государственный патриотизм, подкрепленный серией постановлений партии и правительства, квалифицирован как неадекватный реальному культурно-антропологическому состоянию потребителей. Второй, более массовый, поток художественной продукции транслирует ценности повседневности в ее негероическом модусе, приватные и семейные сцены, гармонию с природой, идиллию человеческих связей. Этот поток определяется нами как версия советского бидермайера, аналога европейскому типу искусства, возникшему в первой трети XIX века как реакция на войны и революции, как стилевое оформление автономии буржуа. Советский бидермайер, как и его исторический предшественник, дистанцировался от рефлексии над травматическим опытом войны, развивая и укрепляя ценности приватности ценой изоляции от больших социально-значимых проектов.

Ключевые слова: проектирование советского человека; советская культурная политика; поздний сталинизм; поствоенная ситуация; теория бесконфликтности; бидермайер; советское изобразительное искусство

Исследование выполнено на средства гранта Российского научного фонда № 23–18–00851, <https://rscf.ru/project/23-18-00851/>

Для цитирования: Круглова Т. А. Советское искусство 1945–1955 гг. о «мире после войны»: культурная политика и антропологические реакции // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 237–244. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_237. <https://elibrary.ru/TUVRLE>

Original article

1945-1955 soviet art about «the world after war»: cultural politics and anthropological reactions

Tatiana A. Kruglova

Doctor of philosophical sciences, professor of department of philosophy history, philosophical anthropology, aesthetics and theory of culture, Ural federal university named after the first president of Russia B. N. Yeltsin, 620083, Sverdlovsk region, Yekaterinburg, Lenin avenue, 51
tkruglowa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4014-2877>

Abstract. The purpose of the research is to analyze the Soviet art of the post-war decade in order to identify the vectors of human projection in the reality of the «post-war world», as well as alternative versions set by the response to the post-traumatic experience of the war and the severity of the post-war reconstruction period. The theoretical difficulties of researching this period are formulated: the fractures between cultural policy's attitudes toward state patriotism and nationalism, and the demands of the mass consumer. It is hypothesized that the most vulnerable point of

cultural policy and artistic activity was the reassessment of the experience of life under war conditions and the problem of rethinking the role of conflicts, their new types and representations. We characterize the attitudes of the two main streams of official art from the point of view of their influence on the adaptive potential of a person. The order «from above» for works broadcasting state patriotism, supported by a series of party and government decrees, is qualified as inadequate to the real cultural and anthropological state of consumers. The second, wider spread, stream of artistic production transmits the values of everyday life in its non-heroic modus, private and family scenes, harmony with nature, and the idyll of human connections. We define this stream as a version of Soviet Biedermeier, an analog of the European type of art that emerged in the first third of the nineteenth century as a reaction to wars and revolutions, as a stylistic design of the autonomy of the bourgeoisie. Like its historical predecessor, Soviet Biedermeier distanced itself from reflection on the traumatic experience of war, developing and reinforcing the values of privacy at the cost of isolation from large socially significant projects.

Key words: projection of the Soviet man; Soviet cultural policy; late Stalinism; post-war situation; theory of non-conflict; Biedermeier; Soviet fine arts

The study was carried out within the grant of the Russian Scientific Foundation № 23-18-00851, <https://rscf.ru/project/23-18-00851/>

For citation: Kruglova T. A. 1945-1955 soviet art about «the world after war»: cultural politics and anthropological reactions. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 237-244. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_237. <https://elibrary.ru/TUVRLE>

Введение

Предмет исследовательского интереса в данной статье – связь между состоянием человеческих ресурсов в послевоенной ситуации и рецепцией конфликтов в культуре. «Мир после войны» представляет собой поле скрытых и неочевидных проблем, возникших в течение предыдущего периода, в том числе – новых конфликтных ситуаций, детерминированных отсутствием работы с опытом людей, вышедших из состояния войны. Культуры реагируют на эту сложную ситуацию различными способами, и мы рассмотрим некоторые из них на примере СССР.

В этом плане ситуация, которая сложилась в СССР в послевоенное десятилетие, интересна для проведения подобного анализа в силу ряда обстоятельств, которые необходимо учесть. Прежде всего, обозначим методологическую рамку, изнутри которой будем типологизировать культуру этого периода. Во-первых, это *исход военного конфликта* для СССР: победа. Это чрезвычайно важное обстоятельство, так как в странах, испытавших поражение во Второй мировой войне, принудительно происходило осмысление причин проигрыша. Там шла целенаправленная работа всех акторов над преодолением травмы поражения, усиленная деятельность власти и интеллектуалов по проектированию человека, способного не только адаптироваться к условиям послевоенного порядка, часто устанавливаемого внешними силами, но и наделенного навыками формирования такого будущего, кото-

рое не допустит повторения прежних ошибок и травм. Иначе говоря, проективные усилия, особенно интеллектуалов, в этих странах были системны и находятся в открытом поле наблюдения и изучения. В СССР, – выскажем предположение, – в результате победы осмысление опыта, с которым советский человек вошел в послевоенный мир, было неактуальным и не ставилось в центре повестки культурной политики. Тем не менее, строительство поствоенного мира требовало от власти выработки ценностных ориентиров на настоящее и будущее страны с учетом новых реалий (назовем только некоторые из них: «холодная война», истощение материальных и человеческих ресурсов, трудности перевода экономики и социальных институтов с военных на мирные рельсы и т. д.). Можно утверждать, что проектирование советской поствоенной культуры осуществлялось, но было наполнено иначе, чем в проигравших странах.

Помимо выделения основных акторов процесса формирования поствоенной культуры: политической власти, социальных и культурных институтов и населения, – признавая активность всех сторон, выделим в *особую группу агентов проектирования художественной культуры*. Искусство является важным инструментом и ресурсом антропологического проектирования, так как природа эстетического в силу универсальной и синтетической чувственности позволяет воспринимать идеи проектов как рожденные самой жизнью, окружающей человека действительностью, то есть как естественные. Современные исследователи все чаще исходят в поиске теоре-

тических оснований анализа советского искусства из бытийных (социально и культурно-антропологических) характеристик советского человека [Тульчинский, 2022; Злотникова, 2022; Круглова, 2005]. Деятели искусства занимают некое срединное положение между политической властью, обладающей ресурсами и правом на управление обществом, которых нет в распоряжении художников, и публикой, власть над которой уже целиком в ведении и возможностях профессионалов мира искусства. Поэтому мы проведем анализ *поствоенной ситуации на материале конфигураций в художественном поле позднего сталинизма*.

Результаты исследования

1. Характеристика советской культуры послевоенного десятилетия

Исследовательский интерес к посттравматическим феноменам неслучайно возник после Первой мировой войны, а после Второй мировой войны он оформился в весьма представительное научное направление. Не вдаваясь в подробности теоретико-методологических новаций, обратим внимание на то, что все исследователи сходятся в одном: трактовке опыта войны как травматического и катастрофического. Большинство ученых озабочено выявлением особенностей посттравматического дискурса, того языка, на котором можно выразить этот опыт. И люди, пишущие дневники и мемуары, и художники сталкиваются со сложной проблемой: рассказать о запредельном, трансгрессивном, немыслимом, и выразить это таким образом, чтобы не внести в мирную жизнь энергию боли и страданий.

В послевоенном СССР вспоминать войну можно было только определенным образом: преодоление трудностей, героизм. Травма не только не была осмыслена, но и потеряла право на существование. Исследователь массива эго-документов (дневники, записки, мемуары), ставших доступными на рубеже 1980 – 1990-х годов, замечает: «Можно говорить об общей тенденции: опубликованные в конце советской эпохи, совпавшей с концом XX века, такие мемуарно-автобиографические издания стремятся сделать индивидуальную жизнь частью истории (даже недавнее прошлое, вчерашний день историзируются). Большинство (даже лояльные советские граждане) пишут о катастрофическом опыте – о революции, сталинском терроре, войне, причем те, кто не заметил террора (а есть и такие), помещают катастрофу в контекст ВОВ. Главное,

что объединяет эти тексты, – это стремление сделать описания частной и, более того, интимной жизни публичными как исторические свидетельства катастрофического советского опыта» [Паперно, 2021, с. 11]. Таким образом, катастрофический дискурс возникает довольно поздно и фиксируется задним числом.

Дело осложняется еще и тем, что антропологический опыт как предмет изучения возник сравнительно недавно. *А послевоенный период вообще предстает пробелом в массиве эго-документов* [Человек советский: за и против, 2021]. И. Паперно, делая обзор мемуарно-биографических текстов и научных источников по их изучению, утверждает, что «изданные мемуарно-автобиографические тексты охватывают весь период советской истории, от революции до наших дней. Сталинские и военные годы документированы с особой тщательностью» [Паперно, 2021, с.17]. Она отмечает большой слой документов эпохи сталинских репрессий, ограничивая их 1930-ми годами, но ведь репрессии продолжались и в 1940-е годы, до самой смерти Сталина в 1953 году. Семь послевоенных лет, когда режим продолжал оставаться таким же по существу, гораздо меньше представлен в источниках личных свидетельств, чем семь лет до 1941 года (с 1934 года, когда начались масштабные процессы и массовые посадки). А культурный фон послевоенного десятилетия был более сложным и во многом менее понятным, чем период сталинской модернизации, коллективизации и Большого террора.

Аналогичный пробел характерен и для исследования искусства послевоенного десятилетия. Во многих фундаментальных историях советского изобразительного искусства, литературы, театра и кино послевоенный период либо пропускается, либо описывается только военная тематика [Русина, 2019]. Эта интуиция о «пропуске» послевоенного десятилетия подтверждается специалистом по культурной истории позднего сталинизма Е. Добренко. Он считает, что в исследованиях истории советского искусства существует клише: «1945 по 1953 годы – самый мрачный и бесплодный период», «пустыня», «остановка», «нет ничего интересного для изучения искусствоведам».

Мы фиксируем две крайние точки на эстетической шкале искусства позднего сталинизма: идиллия, которая трактуется как форма полностью снятых и преодоленных конфликтов (именно это возобладавало в массовом потоке искусства изучае-

мого периода), и драматизм, основанный на непрекращающемся и постоянно возобновляемом конфликте (этот вариант активно насаждался властью, при этом содержание и структура конфликтов носила искусственный характер). В целом для послевоенного десятилетия *характерна иллюзорная трактовка реального антропологического состояния человека после военных травм.*

2. Культурная политика позднего сталинизма

Первое, что нужно отметить как важный вектор послевоенной культурной политики, это тенденция к смещению темы войны из центра на периферию. Е. Добренко анализирует серию постановлений ЦК ВКП (б) 1946 года, регулирующих все виды искусства. Это выразилось в новой установке: «Современность интересовала Сталина не меньше, а даже больше, чем история. Особенно после войны, когда страна вступила в эпоху новой нормальности и когда режим абсолютной власти Сталина обрел наконец окончательную, признанную всем миром легитимность» [Добренко, 2020, с. 320]. Далее Добренко отмечает, что «Постановление 1946 года окончательно отодвинуло в сторону тему войны, лишив ее статуса "современных тем", поставив на место современности наступившее "коммунистическое завтра"» [Добренко, 2020, с. 321]. Вместе с уходом темы войны закрываются возможности для художественной проработки последствий конфликтных ситуаций на фронте и в тылу, психологической помощи травмированных и страдающих, не поддерживается персональная и коллективная память о жизни в оккупации, трудностях эвакуации, голоде и сверхнапряженном труде на заводах и в поле. Добренко пишет: «Короткий, но глубокий по интенсивности и воздействию опыт войны и свободы, самостоятельности в принятии решений и временного отхода от советской идеологической параллельной реальности, опыт встречи с иными реалиями и стандартами жизни во время короткого пребывания на Западе представлял субстанциональную угрозу для режима, он подлежал трансформации и замене» [Добренко, 2016, с. 155].

Но, по мнению Добренко, «это были не только блокирующие, но и открывающие постановления с огромным культурогенным потенциалом. Они окончательно утвердили "большой стиль" парадного сталинского искусства, который до войны только формировался: пылающий ампи́р московских высоток, барочная помпезность послевоенных станций метро, сталинский стиль роскоши, пафосная популистская поэзия – все это стало прямым результатом постановлений

1946 года. Без них лакировочно-бесконфликтные литература и искусство не стали бы доминирующими» [Добренко, 2020]. Таким образом, закрытие темы войны и связанных с ней и ее последствиями острых проблем и противоречий, способствовало внедрению и распространению тем, мотивов, сюжетов и персонажей совершенно противоположного семантического наполнения, которые создавали почву для *репрезентации бесконфликтного существования*: «Позднесталинское искусство – это искусство бесконечного *совершенствования* уже прекрасного и совершенного, разрешаемого в так называемом "конflikте хорошего с лучшим и лучшего с отличным"» [Добренко, 2020, с. 342; Недошивин, 1950].

Вместо осмысления реальных проблем началось *фундированное конструирование нового конфликтного дискурса*. Во-первых, в 1947 году на уровне высоких инстанций был поставлен вопрос о «борьбе с низкопоклонством перед Западом» и запущена серия кампаний и публичных дебатов [Добренко, 2011]. Курс на «национально-патриотическое» искусство обозначил основную линию конфликта, которая символически и функционально должна была подстегнуть творчество, придать ему энергию. Во-вторых, в 1952 году в директивных документах власти появилось понятие «теория бесконфликтности», которая разоблачалась как «антипартийная». Именно «бесконфликтность» («нужно показывать жизненные конфликты, без этого нет драматургии») была обвинена в истощении художественного поля [Нагапетова, 2008; Демина, 2001]. И эта оценка тоже запускала новый тип конфликта в культурную среду и создавала напряжение, которое, на самом деле, не мотивировало креативность, а, напротив, дестабилизировало и так неустойчивое социально-психологическое состояние творцов и адресатов.

Чтобы оценить эффективность вброшенного в поле культуры импульса, рассмотрим *патриотический дискурс* в точки зрения его адекватности действительному положению дел, настроениям массы советских людей. Победа в Великой Отечественной войне сопровождалась патриотическим подъемом, не требующим дополнительных проективных усилий. Патриотический ресурс для мирной жизни в послевоенные годы был достаточно внушительным, и тем более необъяснимой, и даже абсурдной может показаться чрезмерной забота о патриотизме и тревога относительно того, что ему что-то угрожает.

С точки зрения Добренко, патриотический дискурс основывается на «ложной симптомати-

ке», «комплекс неполноценности навязывался в качестве ложного диагноза» [Добренко, 2016, с. 155]. Исследователь делает обзор кинофильмов и пьес, выполняющих государственный заказ на «патриотизм», в основу драматургии которых встроены острый конфликт между советской наукой и учеными, передающими секреты на Запад («Чужая тень» К. Симонова, «Закон чести» А. Штейна, «Суд жизни» А. Мариенгофа). Сюжеты перекликаются с реальными процессами над учеными, создавая навязчивый нарратив постоянной тревоги и беспокойства. Несмотря на то, что пьесы и фильмы «были буквально наполнены деталями реального ”дела КР”, эти постановки поразили как зрителей, так и историков своей абсолютной *нереалистичностью*», зрители «посчитали их совершенно невероятными» [Добренко, 2016, с. 164]. Когнитивный диссонанс был заложен уже внутри драматургии: авторы обвиняли «продажных» ученых в низкопоклонстве перед Западом, непроизвольно фиксируя тем самым национальный комплекс неполноценности, и одновременно настаивали на первенстве, величии и гуманизме советской науки.

3. Проблема функционирования «низового» искусства: о советском бидермайере

«Большой стиль» с декларированной постутопической гармонией достигнутого величия и конфликтно-генный дискурс «борьбы с Западом» являются, по сути, двумя сторонами одного, хотя и глубоко травмированного в своих превращенных формах, потока художественной продукции. Но это только один полюс, Е. Добренко называет его «видеть несуществующее». На другом полюсе фиксируется «видеть несущественное». Эта оптика не стала оппозицией в прямом смысле слова официально насаждаемому дискурсу, но она переводит взгляд на края, в сторону от центра, привлекая внимание к другому потоку искусства. Другой поток, который мы предлагаем квалифицировать как «советский бидермайер», тоже находится в русле легитимного искусства, так как не выходит за пределы очерченного культурной политикой дискурсивного и эстетического круга.

Если посмотреть на весь массив художественного производства этого периода, то нужно обратить внимание на то, на каком фоне проходят дискуссии в прессе, принимаются постановления, регулирующие векторы культурной политики [«Преодолеть отставание драматургии», 1952]. И в этом случае мы увидим как минимум два процесса. На верхнем официальном этаже клеймятся «безыдейные» произведения [Ерми-

лов, 1948], императивно предлагается театрам, киностудиям и художникам «отображать достижения социализма, героизм простых советских людей» и т. д., а в это время в театрах по всей стране идут непритязательные комедии (по существу – водевили), например, постановки «Беспокойного хозяйства» – 74 театра, «Вас вызывает Таймыр» – 64 театра» [Добренко, 2020, с. 351]. «Послевоенный советский репертуар драматических театров представлял собой исчерпывающий набор ”неправильных пьес”, полностью подходящих под риторику постановлений о признаках ”типичной буржуазной драмы”. Но даже после постановлений репертуарные планы не менялись» [Добренко, 2020]. Отметим, что массив «легкомысленных» постановок увеличивался по направлению от центра к периферии. В провинции сборы делались только занимательной зарубежной драматургией, популярными комедиями, а постановки «большого стиля» и на «патриотическую» тему выдерживали только 2–3 представления, и посещение зрителей на них приходилось организовывать.

Аналогичные феномены можно наблюдать и в сфере изобразительного искусства. Мы сделали выборку произведений, опираясь на базу источников в интернете (группа «Советское искусство»), руководствуясь следующими критериями: ограничение хронологии (1945 – 1955 годы); сюжеты бытового жанра; сцены повседневности; отсутствие явных знаков «большого» времени и пространства, крупных событий в масштабе мира и страны. Составив список из 150 наименований, мы провели анализ на основе частотных мотивов. В результате была выявлена значительная по объему и географии распространения (артефакты по большей части представлены в собраниях провинциальных художественных музеев) коллекция, обладающая устойчиво воспроизводимыми признаками. Сравнительный анализ с массивом изобразительного искусства предыдущего (1930-е – начало 1940-х годов) и последующего (середина 1950-х – начало 1970-х годов) периодов убедил нас в правильности предположения: в искусстве послевоенного десятилетия сложился особый, никогда более не повторяющийся стиль. Сам стиль и ценности, которые он выражает, не имел явной поддержки в официальной художественной критике, квалифицировался как «вредный» или «бесполезный», но пользовался спросом в широких слоях населения.

На наш взгляд, стиль, который мы условно квалифицировали как советский бидермайер, выполнил функции пассивной адаптации к куль-

турной политике, с одной стороны, не нарушая ее основных проективных задач, и, с другой стороны, дал голос обычному человеку, шанс выразить свое видение мира, в котором можно отдохнуть как от тяжелых воспоминаний, так и от требований новых героических усилий в деле восстановления страны. Одним из важных назначений постконфликтной культуры с точки зрения проективных усилий является *обеспечение качественного уровня адаптации человека к условиям жизни, возникшим в результате конфликтов и социальных катастроф*. Адаптация должна носить продуктивный характер и не вносить в ситуацию «пост» прежних, конфликтогенных, практик. В условиях, когда сверху, от политической и идеологической власти, не исходит проекта (и помощи) на социальное согласие и мирное сосуществование, в силу вступают *практики повседневности*. Спецификой повседневных практик, по мнению де Серто, «является то, что они представлены как сеть антиподчинения. Несмотря на навязывание идеологией, “высокой” культурой, государством, обществом потребления, капитализмом и прочими структурами нормативных требований повседневный порядок является до некоторой степени автономным. Самы индивиды, помещенные в детерминированные социокультурным порядком пространства потребления и использования, подрывают их изнутри, осуществляя завуалированные практики апроприации, реапроприации, изготовления новых способов использования культурных объектов»; «Такие “способы делания” образуют бесчисленное количество практик, при помощи которых пользователи заново присваивают себе пространство, организованное техниками социокультурного производства» [Серто, 2013, с. 43]. В рамках соцреалистического канона существовала возможность «трактовать произведения соцреализма как источник образцов социализации, как проекцию социального желания, как средство коллективной терапии, позволяющее читателю и зрителю очертить границы социального пространства персонажей, с которыми он мог себя идентифицировать. Речь идет об образцах для групп и сообществ, о нормах и моделях коммуникации» [Козлова, 1995, с. 144].

Для начала кратко актуализируем знание о европейском бидермайере и историческом контексте его возникновения, делая акцент на их типологическом сходстве.

Исторический контекст (1840-е годы): конец длительного изнурительного периода (от Французской революции до наполеоновских войн);

рост среднего класса (бюргерства) и спроса на дифференцированные продукты для этих потребителей; ассортимент предлагаемой продукции ориентирован на самые широкие вкусы; появился общепринятый язык для материалов и форм, который больше не был специфичен для какого-либо конкретного социального слоя. Сходство с послевоенной советской ситуацией мы усматриваем в том, что и в отечественном варианте фиксируется усталость от постоянного напряжения и тревожности; в социальной структуре – и в действительности, и в официальной риторике, – классовые и сословные различия, имеющие в довоенный период значительную детерминацию происхождением и дореволюционным габитусом, уже становятся не столь существенными; война сильно размывала границы между качеством жизни, образования и статуса многих социальных групп, а на уровне официального дискурса установился концепт сложившейся «новой советской общности – советский народ». Различия, разумеется, были, но они имели уже другой источник. Культура теперь в более сильной степени вынуждена была ориентироваться на реальные массовые вкусы некоего «среднего советского человека».

В Европе, особенно в Германии и Австрии, в 1840-е годы усилился государственный контроль над публичной сферой, вплоть до введения полицейских режимов, ужесточения цензуры и тотальной слежки. В СССР также после окончания войны происходили аналогичные процессы, ведущие к планированию нового этапа репрессий к рубежу 1940-х – началу 1950-х годов. Все это способствовало, с одной стороны, сокращению и обесцениванию публичной сферы как места самоутверждения человека, а с другой – вело к автономизации личности и замыканию ее в приватном пространстве малых дел, досуга и семьи.

Ценности бюргерства. В европейском бидермайере выразился в наиболее полной и зрелой степени протестантский этос: труд, прилежание, честность оправдывают и разрешают отдых, семейные радости, прогулки на природе. Как только общественная жизнь стала для простых граждан недоступной, их деятельность переместилась в частную сферу. Искусство бидермайера стремится найти черты идиллической привлекательности в мире маленького человека, камерном и интимном пространстве уюта, соразмерности, удобстве, сподручности и уместности материальной среды.

И хотя советская культура по-прежнему видела себя антиподом всякой «буржуазности», ис-

следователи неоднократно отмечали, что консервативный и неотрадиционалистский поворот, начавшийся в середине 1930-х годов, продолжился в послевоенный период, и он неизбежно сопровождался обрастанием советского среднего класса приметами буржуазной, прежде всего – в протестантской версии, культуры [Гольдштейн, 1997; Парамонов, 1999].

Все эти художественные приметы мы можем увидеть, с поправками на другое время и страну, и в советской версии [Богданов, 2018]. Достаточно привести пример с известной картиной А. Лактионова «Переезд на новую квартиру» (1952 г.). Картина получила Сталинскую премию, но и была подвергнута критике «за чрезмерное увлечение бытом», «любовное выписывание мелочей». Сам Лактионов объяснял замысел своей картины так: «Я хотел изобразить самую простую советскую семью. Большая семья жила в подвале. Сейчас они получили новую квартиру. Семейное ликование по этому поводу я и стремился передать» [Художник и современность, 1961, с. 286].

Заключение

Охарактеризовав установки двух основных потоков советского официального искусства, можно сделать выводы об их влиянии на адаптивный потенциал человека в поствоенной ситуации. Первый поток, так называемый «большой стиль», проектировал человека как персону без груза посттравматического опыта, адаптированного к жизни в постутопической реальности с полностью преодоленными конфликтами, тормозящими достижение социальной гармонии. Игнорирование посттравматического опыта и нерешенных конфликтов, возникших в период войны в тылу и на фронте, породило когнитивный диссонанс на антропологическом уровне. Как следствие, на уровне культурной политики начался новый конфликтогенный процесс. Для этого был сконструирован фантомный конфликт между «национальным патриотизмом и низкопоклонством перед Западом». Этот конфликт не обладал ресурсом стимулирования креативности, так как возник в результате ложного диагноза.

В качестве реакции на диссонанс и тупик культурной политики стихийно возник второй поток художественной продукции, опирающийся на запрос «снизу» (советский бидермайер). Этот второй поток не был протестным и даже не вполне альтернативным, но в нем была репрезентирована установка не только на успешную адаптацию, но и на персональное счастье. С точ-

ки зрения философской антропологии, в постконфликтной культуре *проблема счастья* является особенно значимой. Счастье человека выступает важным мерилем успешности постконфликтного урегулирования, однако факторы, ограничивающие или увеличивающие счастье человека, вытеснены в «маргинальные» сферы культуры и выпадают из предметного поля традиционных исследований постконфликтных обществ. В стиле изобразительного искусства «советский бидермайер» выразились черты протестантского этоса, в семантическом и психологическом поле которого нет противоречия между признанием трудностей, самоотверженностью и правом на персональное счастье. Изобразительное искусство советского бидермайера репрезентирует жизненный мир, в котором нет почвы для конфликтов. Для того, чтобы этот мир социальной гармонии обрел убедительность, он должен был оградить себя от «Большого» советского мира, идеологических целей и проектов.

Библиографический список

1. Богданов К. «Бытовой жанр и его роль в деле коммунистического воспитания» // Новое литературное обозрение. № 152, 4, 2018. URL: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/152/article/20021/ (дата обращения: 18.10.2023).
2. Гольдштейн А. Расставание с Нарциссом. Опыты поминальной риторики. Москва : НЛЮ, 1997. 445 с.
3. Дёмина Л. И. Эволюция конфликта как идейно-эстетической категории в русском литературном процессе 50–60-х годов. Москва : Прометей, 2001. 304 с.
4. Добренко Е. Литературная критика и институт литературы эпохи войны и позднего сталинизма: 1941–1953 // История русской литературной критики советской и постсоветской эпохи / под ред. Е. Добренко и Г. Тиханова. Москва : НЛЮ, 2011. С. 368–416.
5. Добренко Е. Поздний сталинизм: эстетика политики. Т. 1. Москва : НЛЮ, 2020. 720 с.
6. Добренко Е. Социалистический сюрреализм: из истории советской патриотической пьесы // От авангарда до соц-арта: культура советского времени : сборник статей. Белград, 2016. С. 153–170.
7. Ермилов В. За боевую теорию литературы! // Литературная газета. 1948. 13 ноября.
8. Злотникова Т. С. Эффект «бинокля перевернутого»: социокультурный дискурс советского бытия // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 1 (124). С. 184–194.
9. Козлова Н. Соцреализм: производители и потребители // Общественные науки и современность. 1995. № 4. С. 143–153.
10. Круглова Т. А. Советская художественность или Нескромное обаяние соцреализма. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2005. 384 с.
11. Нагапетова А. Г. Концепция личности в советской культуре (на примере произведений литературы

послевоенного десятилетия). Армавир : РИЦ АГПУ, 2008. 159 с.

12. Недошивин Г. А. О проблеме прекрасного в советском искусстве // Вопросы теории советского изобразительного искусства. Москва : АХ СССР, 1950. 316 с.

13. Паперно И. Советская эпоха в мемуарах, дневниках, снах. Опыт чтения. Москва : НЛЮ, 2021. 320 с.

14. Парамонов Б. Конец стиля. Санкт-Петербург; Москва : Аграф; Алетейя, 1999. 451 с.

15. «Преодолеть отставание драматургии» // Правда, 1952. 7 апреля.

16. Русина Ю. А. История советского кино : учебное пособие / Ю. А. Русина. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. 104 с.

17. Серто М. Изобретение повседневности. 1. Искусство делать. Санкт-Петербург : Издательство Европейского университета, 2013. 330 с.

18. Тульчинский Г. Л. Трансформация советского культурного кода человека: от героики к «озимому сознанию» (А. Гайдар и В. Маканин) // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 160–167.

19. Художник и современность: Ежегодник Академии художеств СССР. Москва : Академия художеств, 1961.

20. Человек советский: за и против = Homo soveticus pro et contra. Екатеринбург, УрФУ, 2021. 412 с.

Reference list

1. Bogdanov K. «Bytovoj zhanr i ego rol' v dele kommunisticheskogo vospitaniya» = «Household genre and its role in the cause of communist education» // Novoe literaturnoe obozrenie. № 152, 4, 2018. URL: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/152/article/20021/ (data obrashhenija: 18.10.2023).

2. Gol'dshtejn A. Rasstavanie s Narcissom. Opyty pominal'noj ritoriki = Parting ways with Narcissus. Experiences of memorial rhetoric. Moskva : NLO, 1997. 445 s.

3. Djomina L. I. Jevoljucija konfliktakak idejno-jesteticheskoj kategorii v russkom literaturnom processe 50–60-h godov = The evolution of conflict as an ideological and aesthetic category in the Russian literary process of the 50-60 s. Moskva : Prometej, 2001. 304 s.

4. Dobrenko E. Literaturnaja kritika i institut literatury jepohi vojny i pozdnego stalinizma: 1941–1953 = Literary criticism and the institution of literature of the era of war and late Stalinism: 1941–1953 // Istorija russkoj literaturnoj kritiki sovetskoj i postsovetskoj jepohi / pod red. E. Dobrenko i G. Tihanova. Moskva : NLO, 2011. S. 368–416.

5. Dobrenko E. Pozdnij stalinizm: jestetika politiki = Late Stalinism: the aesthetics of politics. T. 1. Moskva : NLO, 2020. 720 s.

6. Dobrenko E. Socialisticheskij sjurrealizm: iz istorii sovetskoj patrioticheskoj p'esy = Socialist surrealism: from the history of the Soviet patriotic play // Ot

avangarda do soc-arta: kul'tura sovetskogo vremeni : sbornik statej. Belgrad, 2016. S. 153–170.

7. Ermilov V. Za boevuju teoriju literatury! = For the combat theory of literature! // Literaturnaja gazeta. 1948. 13 nojabrja.

8. Zlotnikova T. S. Jeffekt «binoklja perevernutogo»: sociokul'turnyj diskurs sovetskogo bytija = The effect of «inverted binoculars»: sociocultural discourse of Soviet existence // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 1 (124). S. 184–194.

9. Kozlova N. Socrealizm: proizvoditeli i potrebiteli = Social realism: manufacturers and consumers // Obshhestvennye nauki i sovremennost'. 1995. № 4. S. 143–153.

10. Kruglova T. A. Sovetskaja hudozhestvennost' ili Neskromnoe obajanie socrealizma = Soviet artistry or Indiscreet charm of socialist realism. Ekaterinburg : Gumanitarnyj universitet, 2005. 384 s.

11. Nagapetova A. G. Koncepcija lichnosti v sovetskoj kul'ture (na primere proizvedenij literatury poslevoennogo desjatiletija) = The concept of personality in Soviet culture (using the example of works of post-war decade literature). Armavir : RIC АГПУ, 2008. 159 s.

12. Nedoshivin G. A. O probleme prekrasnogo v sovetskom iskusstve = On the problem of beauty in Soviet art // Voprosy teorii sovetskogo izobrazitel'nogo iskusstva. Moskva : AH SSSR, 1950. 316 s.

13. Paperno I. Sovetskaja jepoha v memuarah, dnevnikaх, snah. Opyt chtenija = Soviet era in memoirs, diaries, dreams. Reading experience Moskva : NLO, 2021. 320 s.

14. Paramonov B. Konec stilja = End of style. Sankt-Peterburg; Moskva : Agraf; Aleteja, 1999. 451 s.

15. «Preodolet' otstavanie dramaturgii» = «Overcome the lag of drama» // Pravda, 1952. 7 aprelja.

16. Rusina Ju. A. Istorija sovetskogo kino = History of Soviet cinema : uchebnoe posobie / Ju. A. Rusina. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2019. 104 s.

17. Serto M. Izobrenenie povsednevnosti. 1. Iskusstvo delat' = Invention of everyday life. 1. The art of doing. Sankt-Peterburg : Izdatel'stvo Evropejskogo universiteta, 2013. 330 s.

18. Tul'chinskij G. L. Transformacija sovetskogo kul'turnogo koda cheloveka: ot geroiki k «ozimomu soznaniju» (A. Gajdar i V. Makanin) Transformation of the Soviet cultural code of man: from heroics to «winter consciousness» (A. Gaidar and V. Makanin) // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 3 (126). S. 160–167.

19. Hudozhnik i sovremennost': Ezhegodnik Akademii hudozhestv SSSR = Artist and modernity: Yearbook of the USSR Academy of Arts. Moskva : Akademija hudozhestv, 1961.

20. Chelovek sovetskij: za i protiv Soviet man: for and against = Homo soveticus pro et contra. Ekaterinburg, УрФУ, 2021. 412 s.

Статья поступила в редакцию 28.08.2023; одобрена после рецензирования 25.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 28.08.2023; approved after reviewing 25.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

Научная статья

УДК 008

DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_245

EDN: TYAJNE

Символический потенциал образа фонаря в русской и китайской культуре

Елена Михайловна Болдырева^{1✉}, Татьяна Геннадьевна Кучина², Елена Валерьевна Асафьева³

¹Доктор филологических наук, профессор, Институт иностранных языков Юго-Западного университета. 400715, КНР, г. Чунцин, район Бэйбэй, ул. Тяньшэн, д. 2

²Доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

³Преподаватель русского языка и литературы, Ярославский колледж управления и профессиональных технологий. 150042, г. Ярославль, Тутаевское шоссе, д. 31а

¹e71mih@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-2977-7262>

²tgkuchina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1837-8429>

³tvist_o@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0933-0068>

Аннотация. Во второй части статьи продолжен анализ символического потенциала образа фонаря в произведениях китайских и русских поэтов разных эпох, широкого спектра его символических значений, позволяющих уяснить индивидуально-авторскую и универсальную общекультурную специфику образа в российской и китайской поэзии, выявляется ряд общих идей и мотивов, свойственных как художественному миру рассматриваемых писателей, так и универсальным общекультурным коннотациям образа фонаря. Во второй части исследования на примере поэтических текстов Ли Гуаньяоина, Яна Ванли, Юн Цюлиня, Ши Шифана, И. Анненского, А. Блока, С. Есенина, Саши Черного, А. Ахматовой, О. Мандельштама, В. Шаламова, И. Бродского и других поэтов рассматриваются иные грани культурной символики «фонарного» дискурса русской и китайской поэзии, демонстрирующие «темную природу» этого культурного символа, обнажающего трагическую сущность бытия и сложные, запутанные лабиринты человеческого сознания. В статье анализируется фонарь как символ физической и духовной смерти и абсолютной безысходности и бессмысленности бытия; фонарь как символ экзистенциального одиночества человека, связанного с несвободой и деструкцией окружающего мира; фонарь как символ памяти, представленный в китайской литературе как свет души, связь с культурным и историческим прошлым, ассоциирующийся с идиллией, покоем и гармонией деревенского мира, разрушаемого вторжением повседневности, а в русской поэзии сопряженный с потерями, болью и ностальгией от утраты родины и детских воспоминаний, но одновременно воплощающий свет искусства, которое способно сохранить память и остановить время. Образ фонаря рассматривается как многоаспектная сущность, сочетающая в себе различные символические значения: божественный свет, праздник, надежда, мудрость, просвещение, красота, технический прогресс, искусство, память и ее утрата, духовная и физическая смерть, экзистенциальное одиночество человека в мироздании и др.

Ключевые слова: символ; мифология; образ фонаря; русская лирика; китайская лирика; философия; лирический герой; мотив памяти

Статья подготовлена в рамках деятельности Центра по изучению русскоговорящих стран Юго-Западного университета Китайской Народной Республики при Министерстве образования КНР

Для цитирования: Болдырева Е. М., Кучина Т. Г., Асафьева Е. В. Символический потенциал образа фонаря в русской и китайской культуре // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 245-255. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_245. <https://elibrary.ru/TYAJNE>

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Original article

Symbolic potential of the lantern image in russian and chinese culture

Elena M. Boldyreva¹✉, Tayjana G. Kuchina², Elena V. Asafieva³

¹Doctor of philological sciences, professor, Institute of foreign languages, Southwest university. 400715, PRC, Chongqing, Beibei district, Tiansheng st., 2

²Doctor of philological sciences, professor of department of russian literature, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, st. Respublikanskaya, h. 108/1

³Teacher of russian language and literature, Yaroslavl college of management and professional technologies. 150042, Yaroslavl, Tutaevskoe highway, 31a

¹e71mih@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0003-2977-7262>

²tgkuchina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1837-8429>

³tvist_o@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0933-0068>

Abstract. In the second part of the article, the analysis of the symbolic potential of the image of the lantern in the works of Chinese and Russian poets of different eras is continued, the consideration of a wide range of its symbolic meanings, allowing to understand the individual author's and universal general cultural specifics of the image in the Russian and Chinese poetry, reveals a number of common ideas and motives characteristic of both the artistic world of the writers in question, and universal general cultural connotations of the lantern image. In the second part of the study, using the example of poetic texts by Li Guanyaojin, Yang Wanli, Yun Qiulin, Shi Shifang, and Annensky, A. Blok, S. Yesenin, Sasha Cherny, A. Akhmatova, O. Mandelstam, V. Shalamov, I. Brodsky and other poets are considered other facets of the cultural symbolism of the «lantern» discourse of the Russian and Chinese poetry, demonstrating the «dark nature» of this cultural symbol, exposing the tragic essence of being and the complex, intricate labyrinths of human consciousness. The article considers the lantern as a symbol of physical and spiritual death and absolute hopelessness and meaninglessness of being; a lantern as a symbol of existential loneliness of a person associated with the lack of freedom and destruction of the surrounding world; a lantern as a symbol of memory, presented in Chinese literature as the light of the soul, a connection with the cultural and historical past, associated with idyll, peace and harmony of the rural world, destroyed by the invasion of everyday life, and in Russian poetry associated with loss, pain and nostalgia from the loss of the motherland and childhood memories, but at the same time embodying the light of art, which is able to preserve memory and stop time. The image of the lantern is considered as a multidimensional entity combining various symbolic meanings: divine light, celebration, hope, wisdom, enlightenment, beauty, technological progress, art, memory and its loss, spiritual and physical death, existential loneliness of man in the universe, etc.

Key words: symbol; mythology; image of a lantern; Russian lyrics; Chinese lyrics; philosophy; lyrical hero; motif of memory

The article was prepared as part of the activities of the Center for the Study of Russian-Speaking Countries, Southwest University of the People's Republic of China under the Ministry of Education of the PRC

For citation: Boldyreva E. M., Kuchina T. G., Asafieva E. V. Symbolic potential of the lantern image in russian and chinese culture. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 245-255. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_245. <https://elibrary.ru/TYAJNE>

Введение

Во второй части нашего исследования мы продолжаем рассматривать культурную символику образа фонаря в русской и китайской поэзии. В первой части статьи мы рассмотрели образ фонаря, воплощающий преимущественно «светлую сторону» его природы – семантику веселого праздника, восторженно-радостного ликования и упоения жизнью, мудрого спокойствия знания и просвещения, света искусства и света человеческой души, преодолевающих дисгармоничные стороны бытия. Во второй части иссле-

дования на примере поэтических текстов Ли Гуаньяоина, Яна Ванли, Юн Цюлиня, Ши Шифана, И. Анненского, А. Блока, С. Есенина, Саши Черного, А. Ахматовой, О. Мандельштама, В. Шаламова, И. Бродского и других поэтов мы рассмотрим совершенно иные грани культурной символики «фонарного» дискурса русской и китайской поэзии, демонстрирующие «темную природу» этого культурного символа, обнажающего трагическую сущность бытия и сложные, запутанные лабиринты человеческого сознания – смерть, экзистенциальное одиночество и память, которая не только освещает ностальгические пе-

реживания, но и выражает идею навсегда утраченного счастья.

«Этот длинный, чёрный <...> с фонарём ненужным»: фонарь как символ экзистенциального одиночества

Яркий свет фонарей, реальных и виртуальных, часто привлекает внимание литературных героев, заблудившихся в океане собственных мыслей. Он указывает им путь к надежде и скрашивает душевные тревоги, становясь спутником, даже своего рода двойником лирического героя и символизируя его экзистенциальное одиночество.

Стихотворение Ли Гуаньяоина (黎光耀影) «Ночь без поэзии» [关于灯笼的诗句, 2010] является собой лирический монолог, обращенный к неизвестному собеседнику, который, очевидно, служит причиной его душевных терзаний:

Я пью с тобой лужу осенней воды в одиночестве,

Ступая по лунному ночному свету,

Собери меланхолию, которую ты оставил позади. [关于灯笼的诗句, 2010].

Исходя из названия стихотворения, можно предположить, что собеседник лирического героя – он сам, поскольку память, прошлое, часто является источником поэтического вдохновения. Уязвимое, болезненное сознание отражается в самой природе. Эмоционально окрашенные детали пейзажа, попадающие в поле зрения героя, свидетельствуют о его подавленном состоянии и глубоких переживаниях. Наблюдая за тем, как лотосы склонились над гладью пруда, герой понимает, что все хорошее – нежность, любовь и т. д. – осталось в прошлом: «Должно быть, все еще остается послевкусие от поцелуя стрекозы», «Ножницы лет / Вырезали перед дверью музыку ветра» [关于灯笼的诗句, 2010]. Печальные «перья» платана закрывают свет фонариков – светлячков, которые что-то ищут повсюду и не могут найти. Очевидно, речь идет о вдохновении, счастье, тепле, которые недоступны ни природе, ни лирическому герою. Таким образом, становится очевидным, что фонари здесь являются символом одиночества, бессилия и опустошения, поскольку их маленький живой свет не может противостоять экзистенциальной тьме.

В русской литературе типологически сходные мотивы можно увидеть в стихотворении С. Есенина «Страна ль ты моя, страна!» [Есенин, 1995, с. 523]. Фонарь в этом стихотворении символизирует малую родину с обветшалыми избами, грязными колеями и осенней слякотью:

В черной луже продрогший фонарь

Отражает безгубую голову.

Наблюдая за одиноким и печальным фонарем, освещающим безрадостные пейзажи, герой понимает, что не может скрыться от рутины, от безысходности, от осознания увиденного. И уйти он не может, потому что его место – здесь, рядом с этим одиноким фонарем, на этой умирающей, но все же такой милой и родной земле – «Видно, слишком привыкло тело / Ощущать эту стужу и дрожь» [Есенин, 1995, с. 523]. Фонарь же, видя смятение героя, смеется и подмигивает, как бы подбадривая его. Очевидно, что фонарь символизирует время, которое уничтожает материю, поскольку свет в нем непрочен – то гаснет, то загорается вновь. Наблюдая за этим, герой понимает, что и сам смертен, что его сердце тоже перестанет биться, его огонь души погаснет, как свет старого фонаря, и что он сам уже стал частью тления: «прозревшие вежды закрывает одна лишь смерть» [Есенин, 1995, с. 523].

Фонарь, озаряющий своим ярким светом одиночество и разруху города, появляется в стихотворении Саши Черного «На Невском ночью» [Черный, 1990, с. 361], где изображен Петербург, погрязший в разврате и безнравственности. Первая строфа создает атмосферу пошлости и противоречий: с одной стороны, величественный город с громадными арками Казанского собора, с другой – темный, грязный тайник, скрывающий в своем мраке пьяных мужчин и распутных, легкомысленных женщин. Но ничто не может скрыться от света фонаря. Он показывает, что красота фальшива. Все, что олицетворяет добро и свет, осталось позади, и с умирающим днем воскресают во тьме блудницы, их похотливые мужчины и пьяные извозчики – город становится подобием ада, до которого никому нет дела. Городовой, который должен сохранять порядок, безразличен к происходящему и лениво зевает. Фонарь тоже безразличен, он освещает пустынный мост искусственным мерцанием, беспомощным перед тьмой, царящей в заблудших душах людей:

Проплыл городской, зевающий тоскливо,

Проплыл фонарь пустынного моста,

И дева пьяная вдогонку им свистит.

Свидетелем бессмысленности и фантазмагоричности происходящего становится фонарь в стихотворении Лао Дина Даге (псевд.) (老丁大哥) «Мои эпидемическая жизнь» [关于灯笼的诗句, 2010], герой которого испытывает на себе тяготы карантинной жизни в эпоху эпидемии коронавируса. Не имея возможности

выйти, он чувствует себя «как неуклюжая утка» [关于灯笼的诗句, 2010]. Его досуг – старые телепередачи и рецепты приготовления мяса для приятного вечера: «Обжарьте, помешивая, до готовности мясо и подавайте с несколькими бокалами вина», «Пейте весь день» [关于灯笼的诗句, 2010]. Временной опорой для героя служат книга и виртуальное общение, которое, в свою очередь, разрушает его физическое здоровье: «WeChat свидетельствует о том, что мои глаза перегружены» [关于灯笼的诗句, 2010]. Ежедневное повторение одних и тех же событий забирают душевные силы, и герой погружается в меланхолию, люди превратились в маски, вооруженные термометрами, а градусник превращается в пистолет, которым целится в головы охранник. И все это происходит в замкнутом пространстве, куда свет «красного фонаря» не может проникнуть, следовательно, что находится внутри пространства комнаты – закрыто от глаз посторонних. Очевидно поэтому, карантин герой сравнивает с тюрьмой, где вместо колючей проволоки – заградительная лента: «Пропуск подобен приговору / Просто на нем еще нет штампа», «Вся улица обмотана пластырем / Пешеходов здесь меньше, чем деревьев на тротуарах» [关于灯笼的诗句, 2010]. И над всем этим возникает образ красного фонаря – солнца, символизирующего некую силу, которая освещает происходящее, показывает его как уродливую фантастическую картину. Но у фонаря нет зрителей, поэтому он одиноко светит, наблюдая за всем происходящим:

Горит красный фонарь.

Я не знаю,

Красный фонарь,

Кому ты это показываешь?

Здесь, на наш взгляд, содержится идея отсутствия света в сознании людей, живущих в условиях карантина. Солнце, светящее вне стен запертых, охраняемых домов, никому не нужно, поскольку оно не способно согреть, порадовать, обнадежить, поэтому оно тоже одиноко без людей. В данном стихотворении одиночество как бы усиливается вдвое, потому что ему подвержен и герой, и «красный фонарь».

Таким образом, одним из устойчивых символических значений образа фонаря в русской и китайской культуре является одиночество, которое носит характер, в большей степени, – не столько конкретный, сколько экзистенциальный. Фонарь в стихотворениях является как элемен-

том городского пейзажа и отражает тоску и равнодушие, царящие в душе лирического героя, так и героем текста, испытывающим различные эмоции и страдающим от собственного одиночества и ненужности. В русской поэзии образ фонаря, олицетворяющий одиночество, представлен значительно шире в сравнении с китайской поэзией, где этот образ, символизирующий одиночество, встречается лишь в современной лирике. Идея одиночества, которую воплощают поэтические фонари, связана чаще всего со смертью, бездуховностью, несвободой и деструкцией окружающего мира.

«...Все ушли из дома, оставив мне два фонаря во мгле»: фонарь как символ памяти

«Воспоминания бывают радостные, бывают печальные. Стоит ли тянуть нить печальных воспоминаний? Без сожаления позабыл я многие мечты моей юности. Но забыть все — невозможно...» [Лу Синь, 1971, с. 46]. Благодаря памяти человек осознает себя как личность, осознает духовное наследие своего народа, прогнозирует будущее, исходя из уже известного [卢晓, 2013, с. 116]. Забыв прошлое, человек не сможет шагнуть в завтрашний день, не сможет понять, зачем он пришел в этот мир. Именно такой свет памяти в сознании человека и символизируют многочисленные фонари в русской и китайской поэзии.

В стихотворении Яна Ванли (杨万里) «Храм Вэньси в городе Суджинлин, смотрящий на Хэншань» [写灯笼的诗句诗词, 2007] лирический герой расстается с тем, что ему дорого – священной горой Хэншань Синь. Испытывая душевную боль, он возвращается в город, наблюдает за праздником: «Фонари, флейты и барабаны в клубе каждый год, и вино, кажется, разлито по бутылкам» [写灯笼的诗句诗词, 2007]. Атмосфера, царящая в заведении, противопоставлена гармонии природы, а вино, затуманивающее рассудок, противостоит ясности ума и сердца, необходимой для единения с Буддой согласно учению даосизма. И если барабаны и фанфары разрушают покой и идиллию, фонари ее создают, и потому именно они переносят сознание лирического героя в прошлое: «Внезапно вспомнился сад пионов Чжугуна, куда я возвращался прошлой осенью к пяти дубам» [写灯笼的诗句诗词, 2007]. Число пять в китайской нумерологии олицетворяет единство ключевых элементов мироздания – дерева, огня, металла, земли и воды. Дуб олицетворяет духовную крепость и долголетие. Глядя на огни питейного заведения, герой мысленно возвращается в покинутый им храм и погружается в собственное сознание, надеясь обрести

утраченную гармонию. Фонари здесь выполняют функцию проводника, возвращающего героя к духовным истокам и освещающего его счастливые воспоминания.

Фонарь как символ памяти представлен и в современной китайской поэзии. В стихотворении Юн Цюлиня (云秋林) «Дует осенний ветер» описан осенний пейзаж на картине, вызывающий ностальгические переживания. Лирический герой воспроизводит краски осени и образ девушки:

Осенний ветерок разбудил прекрасную деревенскую девушку

Расстилаем золотую теплую постель для невесты осени [关于灯笼的诗句, 2010]

Фруктовые деревья, их аромат, огненно-красные листья кленов и голубое, чистое небо завладевают сознанием героя, погружают его в мир грез и красоты, однако реальность вторгается в пространство воображения и будит героя ото сна. Идиллическое пространство холста противопоставлено железнодорожной станции:

Бригада вагонов с зерном потрясла Мэна за спину,

Две собаки лаяли вдали от ночных огней [关于灯笼的诗句, 2010]

Осень вне картины холодна и разрушительна: ветерок меняется на ветер, осенний ковер становится склоном, и небо уже не чистое и голубое, а освещено оранжевыми фонарями. Картина в стихотворении символизирует постоянство, гармонию, красоту, статичность, к которой следует стремиться душе каждого человека. Пространство реальности – разрушение, движение, время, угасание и т. д. Поезд олицетворяет время, железная дорога – жизненный путь. Время летит быстро, поэтому жизнь человека коротка:

Леопард поезда приближается,

Сокрушительное время ударяет Дашана в грудь [关于灯笼的诗句, 2010]

Фонари здесь – символ фрагментарной памяти. Поскольку площадь их освещения ограничена, они выбирают наиболее важные, трагичные или, напротив, счастливые моменты жизни человека. Однако и воспоминания не вечны, как сама жизнь. Об этом свидетельствует образ зыбучих песков, пожирающих время. Задумываясь об этом, герой мысленно возвращается к картине и заключает, что истинна в мире только божественная гармония, красота и сельский покой:

В конце концов, его унесет осенний ветерок, останется только

Божья деревня и ее счастливые люди [关于灯笼的诗句, 2010]

Таким образом, фонарь освещает лишь те воспоминания, которые укажут герою на его корни и истинное предназначение – быть счастливым и трудиться во благо людям.

Фонарь памяти – это удивительный инструмент, способный перенести человека в далекое прошлое, в момент, когда он был абсолютно счастлив. И для многих самый счастливый период жизни – это детство: время, когда не было серьезных забот, когда можно было гулять, радоваться мелочам, ежедневно общаться с друзьями и близкими. Подобные мотивы встречаются в стихотворении Сяньян Пан Фэйю (псевд., 咸阳潘飞玉) «Ударьте по фонарю»

[关于灯笼的诗句, 2010]. В первой строфе герой говорит о том, что все мы прежде были фонариками, несущими свет непосредственного счастья, надежды и детской радости. Однако «искушаемые тьмой, бегущей в глубину лет» [关于灯笼的诗句, 2010], мы позабыли о прежних мечтах и стремлениях. Взрослея, человек перестает принадлежать себе в полной мере, он теряет прежних друзей, мечты, свобода сменяется социальными рамками, живое общение заменяет виртуальная сеть: «Где вы предпочитаете встречаться? Твиттер...» [关于灯笼的诗句, 2010]. И теплый ветер воспоминаний переносит его в детство, в пространство сельского мира. Фонарь памяти проходит сквозь двери забвения и социального опыта, он возвращает герою утраченное счастье:

Фонарь прошел через двери, сотрясаясь,

Чем дальше я заходил в свое детство, тем сильнее сжимал бамбуковую палку [关于灯笼的诗句, 2010]

И сохранить разрозненные воспоминания может поэзия, запечатлевающая ускользающие образы в твердом слове. Прошлое – «мягкий огонь, <...> окропленный лунным светом и поэзией» [关于灯笼的诗句, 2010]. Призыв «Ударьте по фонарям!» – это попытка героя призвать человека пробудить свое прошлое, вспомнить о старых друзьях, ощутить неподдельную радость детства и понять, что главное в жизни – сохранить свет в душе, искренность и страсть к жизни.

В русской поэзии фонарь как символ памяти широко распространен в поэзии XX века. В стихотворениях А. Ахматовой, Б. Ахмадулиной, Р. Рождественского и др. память неразрывно связана с поэзией и с городом, преимущественно с Петербургом. В стихотворении А. Ахматовой «Подвал памяти» [Ахматова, 2023, с. 58] актуализируется идея воспоминаний как страдания:

Но сущий вздор, что я живу грустя
И что меня воспоминанье точит.

Воспоминания вызывают сожаления не столько потому, что они безрадостны, сколько потому, что их нельзя воскресить в реальности. Прошлое уходит безвозвратно, и как бы ни были ярко воспоминания, они находятся в пространстве иллюзии. Чем безрадостнее действительность, тем болезненнее вспоминать о минувшем, навсегда утраченном счастье. Поэтому героиня счастлива тем, что редко спускается в подвал памяти, которая, в свою очередь, местами подменяется вымыслом – «морочит» разум. Подмена воспоминаний возникает вследствие большого временного разрыва между настоящим и прошлым и охватывает, как правило, далекое прошлое. Отсюда возникает образ глубокого подвала, освещаемого фонарями:

Когда спускаюсь с фонарем в подвал,
Мне кажется — опять глухой обвал

За мной по узкой лестнице грохочет [Ахматова, 2023, с. 58]

Грохот за спиной – это фрагменты настоящего, которые вторгаются в прошлое, навязчивые мысли и страхи. Часть воспоминаний переходит в бессознательное и выходит наружу в качестве образов, подчас непредсказуемых и пугающих, и потому сознание всячески сопротивляется. Оно создает образ памяти как врага, способного поглотить героиню:

Чадит фонарь, вернуться не могу,

А знаю, что иду туда к врагу [Ахматова, 2023, с. 58]

Воспоминания напоминают героине, что скоро она уйдет вслед за теми, кто уже перешагнул через незримую грань небытия – умер проказник, постарели дамы, утратив свою красоту, утихли звуки праздника. Все, что осталось, – стены, хранящие следы живописи. Последнее – сродни искусству, которое может удержать воспоминания, спасти их от смерти. Плесень – время, которое не способно уничтожить подлинное искусство. Фонарь – это поэзия, хранящая память героини, поднявшая ее из бессознательного. Приходя в себя после творческого катарсиса и путешествия в чертогах памяти, героиня понимает, что назад пути нет и что рассудок ее утрачен:

...Ну, идем домой!

Но где мой дом и где рассудок мой? [Ахматова, 2023, с. 58]

Здесь выражена идея, что творчество, память – это мощная и разрушительная сила, которая забирает у человека не только физические силы, но и лишает его разума. «Страшная сила

искусства» [Шаламов, 2020, с. 12] способна не только создавать, но и разрушать, и в первую очередь творца, потому что всякой высшей силе нужна жертва. Поэтому фонарь здесь выступает не как источник света ностальгического, но как разрушительная сила, ослепляющая и уничтожающая человека, несущего живой свет поэзии.

Идея фонаря как утраченной и возвращенной памяти встречается в стихотворении О. Мандельштама «Ленинград» [Мандельштам, 2018, с. 207]. Болезненность воспоминаний актуализируется в первых строках, где «знакомый до слез» город вступает в диалог с героем и заставляет его чувствовать боль и сожаление:

Ты вернулся сюда, так глотай же скорей
Рыбий жир ленинградских речных фонарей.

Утраченное детство напоминает герою о конечности жизни, и он не хочет с ней прощаться, какой бы тяжелой она ни была. Фонари же в стихотворении являются связующей нитью между прошлым, настоящим и трагическим будущим. Не менее трагичен образ фонарей в стихотворении И. Бродского «Вот я вновь посетил» [Бродский, 2022, с. 732], где этот образ олицетворяет и память, и изгнание, и время. Герой текста возвращается в Петербург, и его воспоминания о любви, музыке, девушке в красном платье, разбиваются о реальность и лишаются «плоти». Огни, возникающие вслед за этим, вводят мотив напрасно прожитых лет. Станционные и дорожные фонари связаны с непрерывным движением героя, а возвращение на короткое время дает ему возможность остановиться. Размышляя о юности, герой воссоздает образы, также связанные с движением – такси, поезда, борзые собаки. Свет, пронзающий пространство памяти, является источником страдания, зла, он режет глаза и не дает укрыться:

Современный фонарь смотрит мертвенным оком,

предо мною горят

ослепительно тысячи окон [Бродский, 2022, с. 732]

Пронзительный крик героя рассеивается в пустоте, и приходит пугающее осознание – «все не может обратно вернуться», а образ фонарей становится более жутким и фантастическим, возникает мотив смерти, которая, подобно свету фонаря, найдет тебя в любой точке мира: «Не до смерти ли, нет <...>Разбегаемся все... Только смерть нас одна собирает» [Бродский, 2022, с. 732]. Есть только пространство смерти и фонари, которые заставляют тебя бежать, пока не рухнешь: «отбегая навек, мы становимся смер-

тью и раем». В своем первоизданном облике человек сочетает и жизнь, и смерть, и свет, и тень, и дух, и материю. Одновременно с тем он принадлежит не себе, а людям, которые его воспринимают: «в чьей-то жизни чужой / мы становимся светом и тенью» [Бродский, 2022, с. 733]. Герой текста одновременно находится в двух мирах – земном и потустороннем, спутанное его сознание уже не может отличить реальность от фантазии, сна. Существует и Невский проспект, и Адам с Евой. На фоне этого вновь возникают фонари:

Неужели не я,
освещенный тремя фонарями,
столько лет в темноте
по осколкам бежал пустырями [Бродский, 2022, с. 732]

Герой утрачивает себя окончательно, память разбивается на маленькие осколки. Поскольку без памяти невозможна самоидентификация, герой не может понять, где он и что изменилось. Он воспринимает себя как постороннего: «Кто-то новый царит, / безымянный, прекрасный, все- сильный» [Бродский, 2022, с. 732]. Фонари гонят его прочь, заставляют бежать, и герой как бы раздваивается:

и в глазах у борзых
шелестят фонари – по цветочку,
кто-то вечно идет возле новых домов в одиночку [Бродский, 2022, с. 732]

Герой одновременно и «кто-то», и «борзая». Но поскольку он не может осознать себя, собрать воедино разные грани своего бытия, то возвращается к идее смерти как спасения: «Значит, нету разлук. / Значит, зря мы просили прощенья / у своих мертвецов» [Бродский, 2022, с. 732]. Но поскольку смерть наступает в положенный срок, герой вновь обращается в бегство, еще более стремительное, чем до этого. Возможно, он стремится опередить саму жизнь: «Невозможно отстать. Обгонять — только это возможно» [Бродский, 2022, с. 732]. Бег в неизвестность рождает мотив изгнанничества и утраты родины, и следующее возникающее в поэтическом контексте символическое значение фонаря – утрата памяти:

...проплыванье баржи,
оживленье любви, убиванье былого,
пароходов огни... [Бродский, 2022, с. 732]

Фрагментарность лирического повествования, разорванность пространственно-временного поля свидетельствует о тяжелых переживаниях, связанных с жизнью в изгнании, утрата родины – это утрата памяти, а следовательно, себя. Образ фонаря здесь как бы огонь памяти, который свя-

зывает прошлое, настоящее и будущее, приводя героя в смятение, забирая его рассудок. Дорожные фонари и ускользящий вдаль поезд – образы, символизирующие трагизм эмиграции и утраты родины.

Таким образом, фонарь как символ памяти представлен в китайской литературе как свет души, он актуализирует связь с культурным и историческим прошлым. Скрываясь от груза повседневности, человек уходит мысленно в годы юности, находит в себе радость и духовную опору. Эти воспоминания освещены светом фонаря, который служит связующей нитью между различными временными отрезками. Фонарь также ассоциируется с идиллией, покоем и гармонией деревенского мира, разрушаемого вторжением повседневности. В русской поэзии образ фонаря как знака памяти, имеет похожую символику, но, как правило, сопряжен с потерями, болью от утраты жизни, родины, детства. Свет фонаря становится предвестником конца жизни, радость воспоминаний сменяется трагичностью настоящего и неотвратимостью будущего, столь же безрадостного. Иногда фонарь олицетворяет свет искусства, которое способно сохранить память и остановить время.

«Мертвые огни — мертвый оранжевый свет»: фонарь как символ смерти и безысходности

В культурах различных народов существует или существовал обряд погребения, при котором тело покойного предавали не земле, а огню. В частности эта традиция сохранилась в индуизме, но была распространена и у древних славян, о чем свидетельствует «Повесть временных лет». В Древнем Китае сожжение тел умерших осуществлялось лишь в некоторых провинциях, в частности, Цзяннань. Ритуал таких похорон получил название погребальный костер или погребальный огонь, и в Цинмин в Китае на могилах родственников сжигают ритуальные деньги и вещи. Фонарь – это источник огня, природного или электрического, и во многих стихотворениях фонарь является символом смерти и безысходности – духовной смерти.

Мертвые огни загораются в стихотворении И. Анненского «Зимний поезд» [Анненский, 1939, с. 117]. Поезд в тексте ассоциируется с Драконом, свойство которого – огненное дыхание. В культурах разных народов дракон – амбивалентная сущность, которая, с одной стороны, является хранителем мироздания, справедливости, с другой, – стихийной разрушающей силой, уничтожающей все живое, сжигающей селения и

людей. И. Анненский актуализирует негативное значение этого образа и делает акцент на глазах, прожигающих ночную тьму. Светодиоды поезда имеют ослепительно яркий свет и охватывают порядка трехсот метров. С близкого расстояния подобный свет способен ослепить человека. Здесь сам поезд – поработитель человеческих душ, убийца:

А с ним, усталые рабы,
Обречены холодной яме,
Влачатся тяжкие гробы,

Скрипя и лязгая цепями [Анненский, 1939, с. 117].

Мы понимаем, что поезд олицетворяет движение и время, рабом которого и является человек. Время – самый драгоценный ресурс, тратя который, человек приближает себя к могиле. Нарушая ночной покой своим стремительным движением, поезд ищет новые жертвы, поскольку его движение должно быть бесконечным. Образ разбитого фонаря, возникающий в тексте, символизирует луну с ее кратерами, похожими на осколки. Лунный свет оказывает значительное влияние на человека – он затуманивает его разум, подвергает различным соблазнам, луна является спутницей зла, которое противопоставлено добру, солнцу и свету. В стихотворении И. Анненского луна душит людей, обволакивает их дымом; «...чем ее дозоры глуше, / Тем больше чада в черных снах, / И затеканий, и удуший» [Анненский, 1939, с. 117]. Ночью она проверяет, все ли мертвы, и если кто-то еще оставался бы живым, ночь задушила бы и его черным дымом. Находясь в дважды замкнутом пространстве (в гробу и в поезде), человек не имеет шанса на выживание, подобно тому, как тело уязвимо пред временем:

А снизу стук, а сбоку гул,

Да все бесцельней, безымянней... [Анненский, 1939, с. 117]

В пространстве времени человек не мертв, потому что в нем есть огонь души творца, но он и не живой, потому что ограничен материей, тлеющей с каждой секундой. И когда, казалось бы, человек обречен, тьма сменяется светом, на смелую желтому фонарю (луне) приходит красный (восходящее солнце). Мысли, которые навевала луна, растворились утром. Дневное сознание человека более ясное и прагматичное, в то время как ночной поток мыслей разрушает гармонию и покой человека. Поэтому рассвет в стихотворении показан как спаситель: «...приподнимается Рассвет / С одра его томившей Тени» [Анненский, 1939, с. 117]. Однако свет дня – слабое

утешение. Это иллюзия покоя, потому что в действительности поезд времени находится в движении, и люди также являются его заложниками, о чем свидетельствует метафора перекрытого солнца, и в финальной строфе звучит идея о том, что жизнь – это борьба и страдание. Таким образом, в стихотворении мы видим как бы три фонаря: электрические светодиоды поезда, символизирующие время и смерть, фонарь луны, ищущий новые жертвы для ночи, фонарь солнца, символизирующий ложную надежду.

Являясь символом смерти, фонари олицетворяют распад общества, бездуховность, равнодушные и социальную незащищенность, как, например, в стихотворении А. Блока «На железной дороге» [Блок, 2022, с. 87]. В нем описывается жизнь и смерть молодой девушки, свидетелями трагической судьбы которой стали фонари – «три ярких глаза набегающих – это фонари поезда, ставшие свидетелями того, что «тоска дорожная, железная» забрала очередную жертву человеческого безразличия. В творчестве А. Блока фонарь является концептуально значимым образом и практически всегда олицетворяет смерть в различных ее проявлениях. Если высший мир истины и красоты освещен небесными светилами или природным огнем (луна, солнце, олицетворяющие космический порядок, или свечи/лампады, символизирующие божественный огонь), то иллюзорный земной мир освещает электрический свет. Так, свет фонаря или лампы является искажением света небесного. Например, в «Незнакомке» [Блок, 2022, с. 163] крендель булочной, который золотится, есть отражение луны, которая бессмысленно кривится, поражаясь земному хаосу. Золотящийся крендель, к тому же, символ двойного искажения, потому что на него падает свет искусственного электрического фонаря. В другом стихотворении – «В ресторане» [Блок, 2022, с. 168] мы вначале видим как бы конец света, когда небеса сгорают и развзрываются, а все, что остается от мира – это просто фонари – искаженное отражение истинного мира, который делает зарю желтой, болезненной. В ресторане герой подносит подобно Прекрасной Дамы аи, что тоже немаловажно, поскольку напиток этот «золото<й>, как небо» [Блок, 2022, с. 168] и, значит, состоит из божественного очистительного огня, который поможет преодолеть искусственность бытия и пережить Апокалипсис. В еще одном стихотворении А. Блока «Из газет» [Блок, 2022, с. 205] фонарь как бы предвещает гибель героини, становясь символом города, ко-

торый доводит людей до самоубийства, угнетает своим равнодушием и нищетой.

В ряде стихотворений фонарь олицетворяет безвыходность и замкнутость временного цикла, ведущую к духовной смерти. Одним из ярких примеров является стихотворение Саши Черного «Родился карлик Новый Год» [Черный, 1990, с. 39]. Описывая праздник, олицетворяющий цикличность времени, поэт избегает привычных торжественных эпитетов и сравнивает его с «горбатым, сморщенным уродом» [Черный, 1990, с. 39], потому что ничего, кроме пустых иллюзий, он не принесет, один год похож на другой, и с течением лет люди не обретают разум, а становятся тоскливыми шутами и эпилептиками. Радость праздника заменили формальные восклицания, где каждый понимает всю нелепость происходящего, и потому одни кисло улыбаются, а другие пьют. Отсутствие солнечного света способствует торжеству «цветного фонаря обмана» [Черный, 1990, с. 39], который, в свою очередь, зажигается только раз в году, чтобы ввести людей в заблуждение. Мудрые же знают, что с рассветом их жизнь превратится в такую же рутину, что и годами ранее: «Двенадцать месяцев опять / Мы будем спать и хныкать / И пальцем в небо тыкать», «Какой ты старый, Новый Год!» [Черный, 1990, с. 39–40]. Таким образом, фонари здесь являются горько-ироническим символом несостоявшегося обмана и бесконечной повторяемости одних и тех же слов, событий и эмоций.

Гораздо большей безвыходностью наполнено стихотворение А. Блока «Ночь, улица, фонарь, аптека» [Блок, 2022, с. 16]. Помимо идеи тщеты бытия земного, олицетворенного тусклым светом уличного фонаря, поэт выражает бессмысленность Колеса Сансары, заключающемся в бесконечном перерождении души – «Умрешь – начнешь опять сначала» [Блок, 2022, с. 16]. Цикличность композиции текста свидетельствует о цикличности пути души, однако в стихотворении показано не только бесконечное перерождение, но и развитие, пусть и едва заметное. Согласно концепции буддизма, человек должен перерождаться и в каждой новой жизни решать различные кармические задачи. Так в условно первой жизни лирического героя были четыре исходные точки – ночь, улица, фонарь аптека. А во второй к уже имеющемуся добавляется «ледяная рябь канала» [Блок, 2022, с. 16] и меняется порядок слов в стихе, то есть отсутствует полная повторяемость, что указывает на развитие души, но через страдание (Дуккху), как и предполагается

Колесом Сансары. И страдать от бесконечного перерождения душа будет до тех пор, пока не пройдет Восмеричный путь и не избавится от желаний, страстей и соблазнов. Но поскольку сознание людей уязвимо, а дух слаб, для лирического героя фонарь является символом безысходности и духовной гибели.

Схожей семантикой наделен образ фонаря и в китайской культуре. В «Семнадцати стихотворениях» [写灯笼的诗句诗词, 2007] Ши Шифана (释师范) мы видим схожую с блоковской идею бессмысленности всего сущего. В начале текста герой говорит о мировом законе, который состоит в постоянной повторяемости: рождение – смерть – снова рождение: «У закона нет возможности приходить и уходить, и нет никакого движения, чтобы сменить фазу» [写灯笼的诗句诗词, 2007]. В предметном пространстве взгляд лирического героя приковывает фонарь: «Фонарь подвешивается за открытую стойку, а открытая стойка подвешивается на фонарь» [写灯笼的诗句诗词, 2007]. Зеркальность фразы подобна мировому порядку, где все взаимосвязано и повторяемо. В отличие от блоковского текста, здесь полная цикличность, поскольку новых переменных не добавляется и, ощущая собственное бессилие, герой видит в фонаре символ безысходности и духовной гибели.

Заключение

«Фонарь освещает не весь путь, но лишь его часть. Если бы странник увидел весь свой путь целиком, мужество могло бы оставить его, поскольку он узрел бы все предстоящие трудности и испытания» [Ямвлих, 2020, с. 96]. Символические значения образа фонаря в русской и китайской культуре весьма разнообразны и охватывают как темные, так и светлые стороны человеческого быта и бытия. Анализ «фонарного» дискурса русской и китайской поэзии позволяет уяснить как индивидуально-авторскую, так и универсальную общекультурную специфику образа в российской и китайской поэзии, обнаружить ряд общих идей и мотивов, свойственных как художественному миру рассматриваемых писателей, так и универсальным общекультурным коннотациям образа фонаря.

Праздничная символика фонаря как воплощения восторженно-радостного ликования или мистического замирания от приобщения к высшим силам и божественным сущностям в большей степени характерна для китайской поэзии, в особенности древней поэзии [李严琴, 2012; 莫云,

2013; 傅道彬, 1995; 丁国强, 2004; 乔国恒, 2009]. Это связано с тем, что фонарь является важным элементом культуры Китая, выступая традиционным элементом практически всех значимых праздников – Цинмин, Юаньсяоцзе, Дуанью и др. Кроме того, образ фонаря часто встречается в китайских легендах и сказаниях, связан с культом Дракона и имеет божественную природу. В русской поэзии праздничная символика фонаря имеет в большей степени метафорическую, а не реально-эмпирическую природу и «фонарь–праздник» представлен в значительно меньшей степени и в несколько ином значении – значении радости, надежды, света, помогающего лирическим героям преодолеть сложные ситуации, связанные с катастрофическими историческими событиями или собственным душевным кризисом.

Воплощенная в образе фонаря символика знания и мудрого просвещения в целом является общей в русской и китайской поэзии, хотя и ориентирована на разные мировоззренческие установки: китайские поэты чаще всего опираются на философию буддизма и конфуцианства, русские – на религиозно-философское учение Вл. Соловьева и его концепцию всеединства. Свет познания также в русской поэзии помогает лирическим героям сохранить в себе человеческое начало в сложных жизненных обстоятельствах. Здесь фонарь можно трактовать как свет Бога в человеке, свет, который помогает человеку возвыситься нравственно и стойко переносить любые испытания.

Во второй части статьи мы сместили исследовательский ракурс в сторону более сложных и «темных» проявлений образа фонаря и актуализировали такие его символические значения как «одинокость», «память», «смерть». Освещая потаенные переулки памяти, фонарь лишает человека радости настоящего, дает ему понять, что радость детства навсегда утрачена, и на смену ей пришли тяготы взрослой жизни и утрата самоидентификации. В китайской культурной парадигме мотивы памяти звучат не столь трагично и связывают образ фонаря с гармонией и духовным началом, что на время помогает преодолеть суету повседневности.

Утрата памяти влечет за собой одиночество человека, и тогда фонарь служит либо отражением чувств героя, либо вступает с ним в безмолвный диалог. Замечая деструкцию мира, герой переносит эти образы на все мироздание и чувствует, что жизнь его лишена смысла и красок, потому что таков сам мир – безразличный, потускневший. Одиночество и утраченная память

приводят не только к распаду личности, но и к смерти – духовной и физической, поэтому фонарь часто является ее воплощением. Технический прогресс, торжество электрического света вытесняет и свет природный, и свет человеческого сердца, а фонари символизируют бесконечную повторяемость одних и тех же событий.

В русской культуре и литературе корпус «фонарных» текстов значительно шире, а образ фонаря приобретает множество уникальных коннотаций, отождествляясь, например, с безумием, изгнанием и социальными потрясениями. В свою очередь, в китайской культурной картине мира фонарь практически не сопряжен с катастрофическими проявлениями бытия, воплощая в себе ключевые идеи буддизма. Китайских поэтов более привлекает «светлая» составляющая любого явления, которая поможет извлечь необходимый опыт даже из дисгармоничных вещей, принятие же ситуации позволит сохранить душевные силы и избежать нервного расстройства, бесполезного при отсутствии возможности повлиять на ход истории. Русских поэтов, напротив, притягивают темные и дисгармоничные стороны бытия, и даже в светлом или нейтральном они пытаются узреть темное, внося, например, в описание петербургских фонарей или огней поезда ноты трагического диссонанса. Однако, можно утверждать, что русские и китайские «поэтические фонари» являются значимой частью художественного универсума, они сопровождают авторов и их героев на протяжении всей жизни, становятся свидетелями как радостного упоения праздничностью мира или восторженного замирания от света божественной истины и мудрости, так и пронзительной безысходности бытия, тотальной дисгармонии вселенского одиночества и утраченной памяти, духовной и физической смерти. Фонарь дарит лирическому герою свет познания и, вместе с тем, забирает его жизненные силы, но в этом символе заключена квинтэссенция всего человеческого существования: с течением лет человек и пространство, его окружающее, будут претерпевать различные метаморфозы, «а фонарь будет гореть, поворачиваться и сплетать одни тайны с другими, сплетать вечно...» [Брэдбери, 2014, с. 11].

Библиографический список

1. Анненский И. Ф. Стихотворения. Санкт-Петербург : Советский писатель, 1939. 380 с.
2. Ахматова А. А. Реквием. Стихотворения и поэмы. Москва : АСТ, 2023. 192 с.
3. Блок А. А. Стихотворения. Москва: Эксмо, 2022. 384 с.

4. Брэдбери Р. Дзен в искусстве написания книг. Москва : Эксмо, 2014. 186 с.
5. Бродский И. А. Малое собрание сочинений. Санкт-Петербург : Азбука, 2022. 880 с.
6. Есенин С. А. Полное собрание сочинений в 7 т. Т. 1 Стихотворения. Москва : Наука—Голос, 1995. 671 с.
7. Лу Синь. Повести и рассказы : сборник рассказов / пер. А. Гатова. Москва : Художественная литература, 1971. 496 с.
8. Мандельштам О. Э. Немногие для вечности живут. Москва : АСТ, 2018. 640 с.
9. Черный С. Стихи и проза. Ростов-на-Дону : Ростовское книжное издательство, 1990. 528 с.
10. Шаламов В. Т. Стихотворения и поэмы в 2 т. Т. 1. Санкт-Петербург : Вита Нова, 2020. 591 с.
11. Ямвлих Собрание творений в 4 т. Т. 2. Санкт-Петербург : Quadrivium, 2020. 352 с.
12. 关于灯笼的诗句 // 必读社
URL:<https://www.bidushe.com/shige/denglong.html> (дата обращения: 1.05.2023).
13. 写灯笼的诗句诗词, 关于灯笼的古诗大全, 描写灯笼的诗全集 // 红楼URL:<https://www.honglouloumengs.cn/shigeshici/2/dacf896af7933f5f5e09afe5af817c1.html> (дата обращения: 1.05.2023).
14. 李严琴. 古典诗词中的灯烛意象及其文化意蕴探究[D].华东交通大学, 2012.
15. 莫云.论林徽因《莲灯》的美学意义[J].武警学院学报, 2013, 29(01): 57-58.
16. 傅道彬.烛光灯影里的中国诗[J].文艺研究, 1995(4): 87-98.
17. 丁国强.愁思与闲情——宋诗“灯”意象的两种情感形式[J].西南民族大学学报(人文社科版), 2004 (08): 200-202.
18. 乔国恒.从唐诗中的灯意象品读唐代文人的情深与思深[J].现代语文(文学研究版), 2009 (01): 22-24.
19. 卢晓 . 从“呐喊”到“彷徨”的心灵历险——《呐喊》和《彷徨》差异性研究 [J]. 郑州大学学报 (哲学社会科学版), 2013 (6): 113-117
3. Blok A. A. Stihotvorenija = Poems Moskva: Jeksmo, 2022. 384 s.
4. Brjedberi R. Dzen v iskusstve napisanija knjig = Zen in the art of writing books. Moskva : Jeksmo, 2014. 186 s.
5. Brodskij I. A. Maloe sobranie sochinenij = Small collected works. Sankt-Peterburg : Azbuka, 2022. 880 s.
6. Esenin S. A. Polnoe sobranie sochinenij v 7 t. = Complete works in 7 volumes. T. 1 Stihotvorenija. Moskva : Nauka—Golos, 1995. 671 s.
7. Lu Sin'. Povesti i rasskazy = Short novels and stories: sbornik rasskazov / per. A. Gatova. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1971. 496 s
8. Mandel'shtam O. Je. Nemnogie dlja vechnosti zhivut = Few live for eternity. Moskva : AST, 2018. 640 s.
9. Chernyj S. Stihi i proza = Poems and prose. Rostov-na-Donu : Rostovskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1990. 528 s.
10. Shalamov V. T. Stihotvorenija i pojemy v 2 t. = Poetry and poems in 2 volumes. T. 1. Sankt-Peterburg : Vita Nova, 2020. 591 s.
11. Jamvlih Sobraenie tvorenij v 4 t. = A collection of works in 4 tons. T. 2. Sankt-Peterburg : Quadrivium, 2020. 352 s.
12. 关于灯笼的诗句 // 必读社
URL:<https://www.bidushe.com/shige/denglong.html> (data obrashhenija: 1.05.2023).
13. 写灯笼的诗句诗词, 关于灯笼的古诗大全, 描写灯笼的诗全集 // 红楼URL:<https://www.honglouloumengs.cn/shigeshici/2/dacf896af7933f5f5e09afe5af817c1.html> (data obrashhenija: 1.05.2023).
14. 李严琴. 古典诗词中的灯烛意象及其文化意蕴探究[D].华东交通大学, 2012.
15. 莫云.论林徽因《莲灯》的美学意义[J].武警学院学报, 2013, 29(01): 57-58.
16. 傅道彬.烛光灯影里的中国诗[J].文艺研究, 1995(4): 87-98.
17. 丁国强.愁思与闲情——宋诗“灯”意象的两种情感形式[J].西南民族大学学报(人文社科版), 2004 (08): 200-202.
18. 乔国恒.从唐诗中的灯意象品读唐代文人的情深与思深[J].现代语文(文学研究版), 2009 (01): 22-24.
19. 卢晓 . 从“呐喊”到“彷徨”的心灵历险——《呐喊》和《彷徨》差异性研究 [J]. 郑州大学学报 (哲学社会科学版), 2013 (6): 113-117

Reference list

1. Annenskij I. F. Stihotvorenija = Poems Sankt-Peterburg : Sovetskij pisatel', 1939. 380 s.
2. Ahmatova A. A. Rekvjem. Stihotvorenija i pojemy = Requiem. Poems and poems Moskva : AST, 2023. 192 s.

Статья поступила в редакцию 20.08.2023; одобрена после рецензирования 26.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 20.08.2023; approved after reviewing 26.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Научная статья
УДК 008:316.33/.35
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_5_134_256
EDN: ХТТКJG

Ледовое шоу в аспекте массовой культуры: «История любви Шахерезады» Т. Навки

Светлана Александровна Добрецова

Кандидат культурологии, доцент кафедры культурологии, Ярославский государственный педагогический университет, 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
svetik-dobrecova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0387-3192>

Аннотация. Фигурное катание тяготеет к видам спорта, которые не просто способствуют выработке адреналина, эмоций от победы, сопереживанию спортсменам, но и создают художественный образ с помощью музыки, хореографии, костюма, макияжа, пантомимы, характерных для театрального искусства. В аспекте современной массовой культуры автор статьи отмечает появление и широкое распространение ледовых шоу, отличающихся синтетичностью, то есть объединяющих спорт и художественный образ. Целью исследования обозначено рассмотрение ледовых шоу, воплощающих наиболее клишированные, стереотипные представления о национальных культурах, придерживающихся прямолинейного сюжета. Анализ ледовых шоу осуществлен по следующему алгоритму: жанр, название, сюжет, персонажи, костюмы и декорации. В результате исследования приходим к выводу о том, что в современной массовой культуре ледовое шоу становится повсеместно распространенным явлением. Ледовое шоу Т. Навки «История любви Шахерезады» является текстом массовой культуры по следующим критериям. Во-первых, название шоу призвано привлечь зрителя, акцентируя внимание только на любовном сюжете. Во-вторых, введенные создателями шоу новые сюжетные повороты, любовные или юмористические, усиливают развлекательную функцию шоу. В-третьих, персонажи интерпретируются в традициях массовой культуры, их появление обусловлено медийным статусом. В-четвертых, декорации, костюмы, артефакты, представленные в ледовом шоу, являются конгломератом наиболее стереотипных представлений о восточной культуре и восточных сказках. Автором статьи также отмечено, что не все ледовые шоу прочитываются как тексты массовой культуры. Например, ледовые спектакли И. Бобриня тяготеют больше к пограничному состоянию, предлагая зрителю оригинальную интерпретацию текстов классической культуры.

Ключевые слова: массовая культура; ледовое шоу; текст массовой культуры; текст классической культуры; культурный код; ледовое шоу Т. Навки; ледовый спектакль И. Бобриня; культурные стереотипы

Для цитирования: Добрецова С. А. Ледовое шоу в аспекте массовой культуры: «История любви Шахерезады» Т. Навки // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 256-263. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_256. <https://elibrary.ru/ХТТКJG>

Original article

Ice show in the aspect of mass culture: T. Navka «The Love Story of Scheherazade»

Svetlana A. Dobretsova

Candidate of culturology, associate professor of department of culturology, Yaroslavl state pedagogical university, 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
svetik-dobrecova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0387-3192>

Abstract. Figure skating tends to sports that not only contribute to the production of adrenaline, emotions from victory, empathy for athletes, but also create an artistic image with help of music, choreography, costume, make-up, pantomime, which are characteristic of theatrical art. In the aspect of modern mass culture, the author of article notes introduction of ice shows and its wide distribution, characterized by a combination of sports and artistic image. The purpose of study is considering of ice shows embodied the most clichéd, stereotypical ideas about national cultures, sticking with a straightforward plot. The analysis of ice shows was carried out according to the following algorithm: genre, title, plot, characters, costumes and scenery. As a result of researching, the author concludes that in modern mass culture, an ice show is becoming a widespread phenomenon. T. Navka's ice show «The Love Story of Scheherazade» is a text of mass culture according to following gauges. Firstly, the name of show is intended to attract a viewer, focusing only on a love story. Secondly, new love or humorous plot twists enhance an entertainment function of show. Thirdly,

the characters are interpreted in traditions of mass culture, their appearance is due to their media status. Fourthly, scenery, costumes, artifacts presented in the ice show are a conglomeration of the most stereotypical ideas about oriental culture and oriental fairy tales. The author also notes that not all ice shows are read as mass culture texts. For example, the ice performances by I. Bobrin gravitate more towards borderline state, offering a viewer an original interpretation of classical culture texts.

Key words: projection of the Soviet man; Soviet cultural policy; late Stalinism; post-war situation; theory of non-conflict; Biedermeier; Soviet fine arts

For citation: Dobretsova S. A. Ice show in the aspect of mass culture: T. Navka «The Love Story of Scheherazade». *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (5): 256-263. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_256. <https://elibrary.ru/XTTKJG>

Введение

Спорт ввиду публичности победы или поражения атлета всегда был источником зрительского интереса. Более того, исследователи отмечают, что у спортивных болельщиков есть запрограммированность на определенные реакции [Злотникова, 2014]. Будучи явлением массовым, привлекающим зрителя, спортивные соревнования, с одной стороны, общедоступны, а с другой, – объединяют болельщиков, включают их в особый круг, близких по идее и духу людей. Эта особенность спорта как социокультурного явления зародилась еще в античности: «спорт не был семантически нейтральным явлением ни в Греции, ни в Риме. Скорее, он принадлежал к области как сакрального, так и профанного» [Григоревич, 2008, с. 161].

Сакральность спортивных соревнований была безусловна как для самих атлетов, так и для болельщиков, поскольку тот факт, что люди собираются вместе и занимаются общим делом (как спортивными соревнованиями, так и их созерцанием), приобретал исключительную значимость и связывался с божественным вмешательством и поддержкой [Григоревич, 2008, с. 162].

Эскапизм, предлагаемый зрителю, способствует выработке адреналина, эмоций от победы, сопереживания спортсменам. В аспекте массовой культуры он остается неотъемлемой частью жизни современного человека. Однако, есть виды спорта, которые не просто демонстрируют публичность победы или поражения и тем самым предлагают зрителю включиться в предложенные события, «заразиться» атмосферой соревнования, но и тяготеют к созданию художественного образа: художественная гимнастика, синхронное плавание, фигурное катание [Каган, 1997, с. 91]. Средствами создания художественного образа в данном случае становятся музыка, хореография, костюм, макияж, пантомима, которые характерны для театрального искусства. Говоря о театральности в фигурном катании, мы фиксируем появле-

ние и широкое распространение ледовых спектаклей, отличающихся синтетичностью, то есть объединяющих спорт и художественный образ.

В советское время интерес к фигурному катанию был весьма высок, советские спортсмены являли миру высочайшие образцы программ, раскрывающих художественные образы («Кумпарсита» Л. Пахомовой и А. Горшкова, «Кармен» Н. Бестемьяновой и А. Букина, «Калинка» И. Родниной и А. Зайцева). В 90-е гг. XX века зрительское внимание к фигурному катанию несколько ослабло, но в первые десятилетия XXI века интерес к этому виду спорта снова стал, как и в советское время, едва ли не массовым. Олимпиада – 2014 явила стране новых культурных героев в образе известных фигуристов: Ю. Липницкая – девочка, совершившая «подвиг самоотречения», Е. Плющенко – «боец», который не подведет, Волосожа–Траньков – классическая, селекционная пара, предложившая миру фигурного катания «мастерство высшей степени». Восприятие спортсменов как исключительных личностей, совершающих подвиги, появилось ещё в античности и было проиллюстрировано поэтом Пиндаром в конце VI–V в. до н. э.: «Победитель всю свою жизнь пользуется сладостным спокойствием за свои подвиги, и это счастье, не имеющее границ, – высший предел желаний каждого смертного» [Андреев, 1998, с. 162].

Спорт предлагает зрителю не только художественные образы, представленные в программах фигуристов, но и целые драматические сюжеты, тяготеющие к сериальным в околоспортивной жизни фигуристов. Фигуристы становятся медийными персонами, которые могут не только соревноваться с актерами в их стремлении к жизнотворчеству, но и создавать вокруг себя новые мифы современной массовой культуры [Ермолин, 2002].

Таким образом, целью исследования становится рассмотрение ледового шоу в аспекте массовой культуры. Цель исследования обусловила постановку задач: анализ составляющих ледово-

го шоу (жанр, название, сюжет, персонажи, костюмы и декорации), в которых представлена специфика ледового шоу как явления современной культуры, а также репрезентированы аспекты массовой культуры.

Методы исследования

Исследование базируется на социокультурном подходе, в рамках которого мы будем рассматривать ледовое шоу в аспекте массовой культуры. В статье востребованы методы интерпретации, семиотический метод, позволяющие рассмотреть ледовое шоу как текст художественный культуры, расшифровать культурные коды, предложенные создателями. Были использованы методы сопоставления и типологического анализа.

Результаты исследования

В современной культуре помимо профессионального спорта все большую популярность приобретают ледовые шоу – культурные герои большого спорта оказываются погруженными в сферу массовой культуры, исполняя в ледовых шоу самые популярные роли из литературных произведений мировой и отечественной культуры. Обратившись к новогодней афише г. Москвы (2023 г.), обнаруживаем сразу несколько представлений подобного рода: спектакль на льду Ильи Авербуха «Волшебник страны Оз», ледовое шоу с балетом и цирком Евгения Плющенко «Снегурочка» и музыкально-театральное шоу на льду Татьяны Навки «История любви Шахерезады». Указанные жанры определены создателями шоу и обозначены на официальных сайтах мероприятий, однако в процессе анализа данных шоу мы обнаруживаем, что наименования жанра одного и того же представления на афишах постоянно меняются: от ледового шоу до ледовой сказки и мюзикла. Мы в своей работе будем использовать понятие «ледовое шоу» как наиболее обобщающее и характерное для всех представленных текстов массовой культуры определение.

В качестве наиболее репрезентативного образца ледового шоу в аспекте массовой культуры мы остановились на варианте Т. Навки «История любви Шахерезады», выпущенном в 2023 году. Во-первых, данный вариант ледового шоу является одним из самых новых, представленных публике. Во-вторых, на наш взгляд, этот спектакль отражает наиболее ключевые особенности, характерные для ледового шоу в аспекте массовой культуры, которые мы можем определить

как текст массовой культуры, содержащий культурные коды, понятные и доступные зрителю [Ерохина, 2015].

Исходя из задач исследования, мы предлагаем следующий алгоритм анализа ледового шоу: жанр, название, сюжет, персонажи, костюмы и декорации.

Жанр, название, сюжет

Прежде всего отметим, что жанр ледового шоу Т. Навки заявлен весьма претенциозно – музыкально-театральное шоу. Все предыдущие ледовые шоу Т. Навки («Руслан и Людмила», 2017 г., «Аленький Цветочек», 2018 г., «Спящая красавица», 2019 г.) имели вполне конкретный жанр «мюзикла», что конечно не может не вызывать некоторых вопросов. Мюзикл, согласно теории художественной культуры, представляет собой сценический жанр, где в особом единстве сливаются драматическое, музыкальное, вокальное, хореографическое и пластическое искусства [Каган, 1997, с. 386]. Мы не можем не отметить, что в ледовых шоу Т. Навки, позиционирующих себя как мюзиклы, его специфические особенности не выдерживаются: музыкальное и вокальное искусства представлены исключительно в формате фонограммы, следовательно, «музыкальная сторона шоу остается неполноценной: так же как и на радио, звук оказывается тут уже не подлинным, «живым», а механически воспроизведенным, словно омертвевшим» [Каган, 1997, с. 386].

Ледовое шоу Т. Навки носит название «История любви Шахерезады», очевидно делая отсылку к собранию сказок и новелл арабской и персидской литературы «Книга тысячи и одной ночи», где главными персонажами также являются старшая дочь визиря Шахерезада и царь Шахрияр. Исследователи [Фильштинский, 1985] относят произведение к народной культуре, фольклорным источникам, сохраняющим литературные традиции Востока.

Сюжет близок к первоисточнику, но в определенных моменты выглядит придуманным и некоторые сюжетные коллизии смотрятся искусственно. Традиционный сюжет «Книги тысячи и одной ночи» повествует о царе Шахрияре, который столкнувшись с неверностью женщин, каждую ночь берет себе в покои невинную девушку, овладевает ей, а на рассвете казнит. Так происходит до тех пор, пока к нему в покои не попадет дочь визиря – Шахерезада – на протяжении тысячи и одной ночи она рассказывает царю сказки, заканчивая их на самом интригующем месте, тем самым вынуждая царя пригласить ее

на следующий вечер и таким образом избегая смерти. По окончании заявленных тысячи и одной ночи царь дарует Шахерезаде помилование. Представленный в первоисточнике сюжет предлагает читателю не самую счастливую и идиллическую картинку, поскольку сказительница остается в живых только благодаря своей смекалке и хитрости. В этом контексте название шоу «История любви Шахерезады» выглядит не совсем оправдано, потому что не соответствует сюжету первоисточника – реальная история любви Шахерезады весьма остросюжетна. Но, с другой стороны, в аспекте массовой культуры название, предложенное создателями шоу весьма оправдано, потому что оно привлекает зрителя, задает тон, обещая любовный сюжет.

Из традиционных сюжетов, предложенных в первоисточнике, ледовое шоу обращается только к одному – «Аладдин и волшебная лампа», но предложенные в сказке художественные образы интерпретируются исключительно в традициях массовой культуры. Джинн и Аладдин поют песню идентичную песне из мультфильма компании «Дисней», после исполнения желаний Джинн отправляется на отдых и сидит в пляжном лежаке с коктейлем под музыкальный аккомпанемент Ю. Антонова «Море, море, мир бездонный...». Мы можем предположить, что авторы проекта хотели внести ироничный модус в шоу, что, на наш взгляд, выглядит неуместно – сочетание арабской экзотики и советской эстрады вызывает недоумение.

Создатели также вводят новый сюжетный поворот: царица Саис разлучает Шахрияра и Шахерезаду. Мы понимаем, что в аспекте массовой культуры данный сюжетный поворот должен обострить любовную интригу, что тоже соответствует стереотипам массовой культуры, но это противоречит аутентичности арабской сказки.

Персонажи

Некоторые персонажи, как и отмеченные выше сюжетные повороты, выглядят придуманными и, появившись согласно сюжету однажды, они становятся постоянно действующими персонажами, хотя это не оправдано ни сюжетом, ни коллизией (царь Миргали, богиня-создательница). Причина этого, на наш взгляд, связана с тем, что большинство спортсменов, исполняющих эти роли, являются личностями медийными и известными (Камилла Валиева, Петр Чернышов), в связи с чем их участие в ледовом шоу было обусловлено определёнными коммерческими целями.

Весьма искусственно также выглядит то, как герои воплощают своих персонажей – видимо, в этой особенности и заключается встречающиеся наименование ледового шоу – мюзикл. У каждого из героев есть свой известный эстрадный голос – Валерия, Ани Лорак, Жасмин, Филипп Киркоров – голос и песни звучат над ареной, в то время как персонажи просто открывают рот и имитируют, что произносят слова. Выглядит это весьма странно и не может называться мюзиклом, потому что персонажи не поют.

Мы также можем отметить своего рода анахронизм, возникающий на уровне персонажей. Например, появление царя Миргали, по сюжету являющимся отцом героини Т. Навки – Саис. Изучив доступные нам источники [Немировский, 2009], обнаруживаем, что в истории Древнего Востока такого царя не было, имя Миргали персидского или арабского происхождения, его семантика связана с «великим царем». Более того, внешний вид царя – седая борода, кафтан, корона – атрибуты европейской моды, восточному царю несоответствующие. Отметим также, что, обращаясь к другим постановкам Т. Навки, можно обнаружить, что представленный костюм идентичен костюму царя из шоу «Спящая красавица».

Упомянутое выше имя царицы Саис, также придумано и с исторической действительностью и сказочной условностью книги «Тысячи и одной ночи» ничего общего не имеет. Саис – это город в дельте Нила, на территории Нижнего Египта, а не имя арабской царицы.

Касаясь представленной в шоу хореографии, являющейся средством выразительности, отметим кратко, что телевизионный монтаж соединяет и предлагает зрителю самые интересные элементы. Рискнем предположить, что в зале все смотрелось в некоторой степени аляповато: Т. Навка, размахивающая руками в традициях современных танцев, эффектные поддержки и выбросы кордебалета и массовки, прыжки в три оборота богини-создательницы. Основную эффектную техническую часть берут на себя молодые известные спортсмены.

Таким образом, персонажи также интерпретированы в традициях массовой культуры. Некоторые из них возникают в сюжете ввиду собственной популярности, другие ввиду того, что имеют известный эстрадный голос-дублер, третьи – могут привлечь зрителя сложными техническими элементами.

Декорации

Пространство действия сюжета ледового шоу отличается несогласованностью. С одной стороны, мы видим спускающиеся сверху гигантские золотые портьеры в гареме царя Шахрияра, с другой стороны, золотые кирпичи и лестницы, отсылающие к пирамидам и зиккуратам, которые красочными видеопроекциями представлены зрителям. В телевизионной трансляции указываются также названия пространств – Пещера чудес, царство Хинди, комната всех царей, комната тысячи дверей. Все эти названия, за исключением Пещеры чудес, не имеют отношения к восточной культуре и сказкам о Шахерезаде, но репрезентируют коды массовой культуры следующим образом.

Пещера чудес позаимствована из истории про Аладдина (1992, реж. Рон Клементс, Джон Маскер), также, как и Джин и коллизия, которая между ними возникает. Более того, аккорды музыкального произведения, которое звучит, иллюстрируя этот диалог, очень напоминают музыку из одноименного мультфильма. Необходимо отметить, что в шоу Т. Навки уже был заявлен подобный синтез оригинального жанра (сказки С.Т. Аксакова «Аленький цветочек») и диснеевского мультфильма «Красавица и чудовище» (1991, реж. Гари Труздейл, Кирк Уайз), где вместо русской народной сказки от ключницы Пелагеи [Бегунов, 1983], зрителю была представлена практически вакханалия с плясками подсвечников и часов.

Стилистические особенности заявленной в названии арабской сказки также не выдерживаются, поскольку повсеместно в постановке возникают аллюзии на египетскую культуру: экраны, которые демонстрируют на заднике сцены виртуальные стены и декорации, показывают то жука-скарабея, то египетские пирамиды.

Визуальный код египетской культуры также определяется и в костюмах героев мюзикла. Например, головной убор царицы Саис напоминает корону Нефертити – известной в Египте жены Эхнатона. Помимо этого, обилие золота, драгоценностей, широкий золотой пояс, змея-урей на голове – эти детали весьма далеки от арабской сказки. Костюмы главных персонажей Шахерезады и Шахрияра более тяготеют к восточным – чалма, обилие легких, прозрачных тканей, складки одежды, широкие штаны. Однако, при этом рубаха главного героя вызывает ассоциации с кольчужой, как и меч, которым он пользуется по сюжету, напоминающий меч-кладенец из русских народных сказок. Это может быть связано с

узнаваемостью представленных артефактов отечественным зрителем. Еще более прямолинейно выглядят мечи, на которых бьются Шахрияр и его соперник, это световые мечи джедаев, которые знакомы широкой публике по киноэпопее «Звездные войны» (реж. Дж. Лукас, 1977 – наст.вр.).

Помимо египетской культуры в шоу периодически появляются символы и элементы культуры ассирийской и шумеро-аккадской. Так, при встрече Шахрияра с Шахерезадой видеопроекции демонстрируют Шеду – шумеро-аккадское божество – существо с телом быка или льва с орлиными крыльями и человеческой головой. Помимо названных памятников культуры среди многочисленных иллюстраций к сюжету мелькают также Галикарнасский Мавзолей, зиккура-ты, стела царя Хаммурапи.

Создатели шоу, вероятно, некоторым образом сняли с себя ответственность за представленные анахронизмы и отсутствие отличий между египетской, арабской, персидской, шумеро-аккадской культурами, прописав в комментарии к мюзиклу, что зритель погружается в сказочную атмосферу сразу нескольких восточных культур – Египта, Индии, Древнего Вавилона, Персии, забывая при этом упомянуть, что оригинальный источник «Книга тысячи и одной ночи» памятник средневековой не только персидской, но и арабской литературы. Но в аспекте массовой культуры используются наиболее узнаваемые культурные коды, доступные массовому зрителю.

Помимо этого, большой эффект производят на зрителя разнообразные спецэффекты, которые привносят в ледовое шоу еще и некоторые особенности массового кинематографа (зрелищность, внезапность, эффектность) – лед в буквальном смысле слова горит огнем, артисты летают на коврах-самолетах и волшебных шарах. И если ковер-самолет – волшебный артефакт, взятый из сказки об Аладдине, то волшебный шар – искусственный для восточной сказки артефакт. Смешение стилей, эпох, невнимательность к деталям, обобщенность и прямолинейность являются чертами массовой культуры, которая снова проявляется в шоу.

Таким образом, мы можем говорить, что декорации, костюмы, артефакты, представленные в шоу, являются конгломератом всех самых клишированных, стереотипных и общих представлений о восточной культуре и восточных сказках.

Среди ледовых шоу есть те, которые не совпадают с текстом массовой культуры. Мы можем

привести подобный пример, который не в полной мере соответствует массовой культуре, поэтому скажем о нем кратко и лишь в связи с его отличительными от массовой культуры особенностями.

Ледовый спектакль театра ледовых миниатюр И. Бобринина «Щелкунчик», также как и ледовое шоу Т. Навки, использует текст классического произведения: сказку Э. Гофмана на музыку П. И. Чайковского. Однако, работает с текстом первоисточника более точно и скрупулёзно.

Необходимо отметить, что ледовое шоу И. Бобринина тяготеет именно к жанру спектакля, театрального действия, более того – к жанру пластического спектакля, где слова отсутствуют полностью, а коммуникация между зрителем и актёрами осуществляется только посредством хореографии на льду. Более того, сами создатели делают упор на то, что отсутствие в спектаклях текста – это принципиальная позиция, поскольку отсутствие языкового барьера в восприятии художественного произведения позволяет объединять зрителей разных поколений по всему миру, а разнообразный репертуар позволяет предложить любому иностранному зрителю спектакль, наиболее соответствующий культуре и менталитету страны, где проходят гастроли. Так, на сайте театра упомянуты гастроли более чем в 50 странах мира: Япония, Франция, Италия, США, Венесуэла и т. д. Это делает спектакль И. Бобринина более многогранным и более условным. По всей видимости, источником театральности в спектаклях И. Бобринина является его профессиональный опыт – будучи фигуристом, он всегда представлял публике и судьям разноплановые художественные, театрализованные программы («Подстреленная птица», «Ковбой»).

Дополняют театральную условность спектакля куклы: сначала Щелкунчик появляется на льду как небольшая кукла, которую главная героиня Мари держит в руках, и только к середине спектакля Щелкунчик становится реальным персонажем, которого играет фигурист, что в большей степени соответствует сюжету.

Сложные технические элементы, в отличие от шоу Т. Навки, где они выполняются одновременно разными фигуристами из разных точек пространства, создавая эффект калейдоскопа, исполняются спортсменами по одному, сосредотачивая внимание зрителя на одном конкретном сложном элементе. На наш взгляд, это способствует более глубокому восприятию художественного образа, делая его целостным, создавая своего рода театральный психологизм.

Декорации спектакля более театральные, смоделированные, в отличие от шоу Навки, где они созданы с помощью компьютерных технологий: дворец с арками, дверями, окнами, окруженный деревьями, которые светятся в определенный момент, в соответствии с сюжетом на льду оказывается украшенная елка. Конечно, мы не можем не отметить, что технические средства создания декораций в спектакле И. Бобринина уступают таким же техническим средствам в шоу Т. Навки, но в данном случае это не имеет принципиального значения, поскольку ледовый спектакль важен своей музыкальной, хореографической и художественной целостностью, а не возможностями красочных видеопроекций.

Внимания также заслуживает репертуар театра ледовых миниатюр, сформированный более чем за тридцать лет существования этого феномена: «Немое кино, или Размышления на тему Чарли Чаплина», «Золушка», «Мэри Поппинс», «Ромео и Джульетта», «Снежная королева», «Кармен», «Спартак», «Птица счастья». Нельзя не отметить, что большинство спектаклей представляют собой интерпретацию текстов классической культуры, достаточно сложных для восприятия, что делает театр миниатюр, оригинальным и пограничным явлением, тяготеющим к сочетанию элитарного и массового.

Заключение

В результате проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что в реалиях современной культуры ледовое шоу становится явлением, которое распространено повсеместно. Аудитория восприимчива к подобного рода произведениям современной культуры, соединяющим спорт и художественный образ. Однако, необходимо отметить, что среди многообразия представленных образцов ледовых шоу есть те, которые наиболее ярко воплощают коды и образцы массовой культуры: используют клишированные, стереотипные представления о национальных культурах, придерживаются прямолинейной и доступной для зрителя формы представления сюжета – истории, которая в буквальном смысле рассказывается, максимально упрощая все сложности, связанные с условностью спектакля и интерпретацией художественного текста. В качестве примера подобного рода шоу выступает ледовое шоу Т. Навки «История любви Шахерезады». Во-первых, название шоу призвано привлечь зрителя, поскольку акцентирует внимание только на любовном сюжете, тогда как

литературный первоисточник намного шире и глубже, чем получившаяся интерпретация. Во-вторых, вводятся новые сюжетные повороты с целью обострить любовную интригу или внести иронический модус в повествование, что усиливает развлекательную функцию шоу. В-третьих, персонажи также интерпретируются в традициях массовой культуры: появление их в сюжете обусловлено прежде всего медийным статусом. В-четвертых, декорации, костюмы, артефакты, представленные в ледовом шоу, являются конгломератом клишированных, стереотипных и общих представлений о восточной культуре и восточных сказках.

Однако отметим, что не все ледовые шоу могут прочитываться как тексты массовой культуры. Например, ледовый спектакль И. Бобриня тяготеет больше к пограничному состоянию, предлагая зрителю более глубокую и оригинальную интерпретацию текстов классической культуры.

Библиографический список

1. Адкинс Л. Древняя Греция : энциклопедический справочник / Л. Адкинс, Р. Адкинс. Москва. 2008. С. 471–473.
2. Андреев Ю. В. Цена свободы и гармонии. Несколько штрихов к портрету греческой цивилизации. Санкт-Петербург : Алетей, 1998. 400 с.
3. Бегунов Ю. Источники сказки С. Т. Аксакова «Аленький цветочек» // Русская литература. 1983. № 1. С. 179—187.
4. Бухарин М. Д. История Древнего Востока / И. А. Ладнин, Б. С. Ляпустин, А. А. Немировский // Москва : Дрофа, 2009. 640 с.
5. Быховская И. М. Спорт в современном мире: социокультурный анализ и социальная практика // Культурология: фундаментальные основания прикладных исследований / ред. И. М. Быховская. Москва : Смысл, 2010. 620 с.
6. Григоревич В. В. Всеобщая история физической культуры и спорта : учебное пособие. Москва : Советский спорт, 2008. 288 с.
7. Ермолин Е. А. Миф и культура : учеб.-метод. Пособие. Ярославль : Александр Рутман, 2002. 122 с.
8. Ерохина Т. И. Текст – код массовой культуры // Ярославский педагогический вестник. 2015. №2. С. 37–45.
9. Злотникова Т. С. Олимпиада как текст массовой культуры / Т. С. Злотникова, В. А. Шапошников // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 4. С. 269–274.
10. Каган М. С. Эстетика как философская наука в 2 ч.: учебное пособие для вузов. Москва : Юрайт, 2023. 221 с.
11. Лигостаева Н. Д. Репрезентация темы спорта в художественной культуре советского времени //

Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 239–245.

12. Мельников С. Античный «спорт» // Фило-софско-литературный журнал «Логос». 2015. №3. С. 159–170.

13. Рекутина Н. В. История олимпийского спорта: агонистика в эпоху эллинизма // Наука и спорт: современные тенденции. 2014. № 1 (Т. 2). С. 77–90.

14. Фильштинский И. М. Проза: Арабская литература XIII—XVI вв. Тысяча и одна ночь // История всемирной литературы. Москва : Наука, 1985. Т. 3. С. 558—561.

15. Cold Matters. Cultural Perceptions of Snow, Ice and Cold // Published by Umeå University and the Royal Skyttean Society. Umeå 2009. 242 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/303228736_Cold_Matters_Cultural_Perceptions_of_Snow_Ice_and_Cold (дата обращения 20.06.2023).

16. Crowther N. Slaves and Greek Athletics // Quaderni Urbinati di Cultura Classica. № 1. 1992. P. 35–42.

17. Figure skating URL: <https://www.britannica.com/sports/figure-skating/Professional-ice-skating#ref746194> (дата обращения 20.06.2023).

18. Forbes C. Crime and Punishment in Greek Athletics // The Classical Journal. № 5. 1952. P. 169–173.

19. Ice show. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/ice%20show#kidsdictionary> (дата обращения 20.06.2023).

20. Jacobs L. Sonja Henie's Ice Age // Vanity Fair. FEBRUARY 11. 2014. URL: <https://www.vanityfair.com/hollywood/2014/02/sonja-henie-ice-skating-queen> (дата обращения 20.06.2023).

21. Miller S. Ancient Greek Athletics // New Haven and London, 2004.

Reference list

1. Adkins L. Drevnjaja Grecija = Ancient Greece : jenciklopedicheskij spravocnik / L. Adkins, R. Adkins. Moskva. 2008. S. 471–473.
2. Andreev Ju. V. Cena svobody i garmonii. Neskol'ko shtrihov k portretu grecheskoj civilizacii = The price of freedom and harmony. Several touches to the portrait of Greek civilization. Sankt-Peterburg : Aleteja, 1998. 400 s.
3. Begunov Ju. Istochniki skazki S. T. Aksakova «Alen'kij cvetochek» = Sources of the tale of S. T. Aksakov «Scarlet Flower» // Russkaja literatura. 1983. № 1. S. 179—187.
4. Buharin M. D. Istorija Drevnego Vostoka = History of the Ancient East / I. A. Ladynin, B. S. Ljapustin, A. A. Nemirovskij // Moskva : Drofa, 2009. 640 s.
5. Byhovskaja I. M. Sport v sovremennom mire: sociokul'turnyj analiz i social'naja praktika = Sports in Today's World: Sociocultural Analysis and Social Practice // Kul'turologija: fundamental'nye osnovanija prikladnyh issledovanij / red. I. M. Byhovskaja. Moskva : Smysl, 2010. 620 s.
6. Grigorevich V. V. Vseobshhaja istorija fizicheskoj kul'tury i sporta = General history of physical culture and

sports : uchebnoe posobie. Moskva : Sovetskij sport, 2008. 288 s.

7. Ermolin E. A. Mif i kul'tura = Myth and culture: ucheb.-metod. Posobie. Jaroslavl' : Aleksandr Rutman, 2002. 122 s.

8. Erohina T. I. Tekst – kod massovoj kul'tury = Text – code of popular culture // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2015. №2. S. 37–45.

9. Zlotnikova T. S. Olimpiada kak tekst massovoj kul'tury Olympiad as text of popular culture / T. S. Zlotnikova, V. A. Shaposhnikov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2014. №4. S. 269–274.

10. Kagan M. S. Jestetika kak filosofskaja nauka v 2 ch. = Aesthetics as a philosophical science in 2 parts: uchebnoe posobie dlja vuzov. Moskva : Izdatel'stvo Jurajt, 2023. 221 s.

11. Ligostaeva N. D. Rerezentacija temy sporta v hudozhestvennoj kul'ture sovet'skogo vremeni = Representation of the theme of sports in the artistic culture of the Soviet era // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 1 (112). S. 239–245.

12. Mel'nikov S. Antichnyj «sport» = Antique «sport» // Filosofsko-literaturnyj zhurnal «Logos». 2015. №3. S. 159–170.

13. Rekutina N. V. Istorija olimpijskogo sporta: agonistika v jepohu jellinizma = The History of Olympic Sports: Agonist in the Hellenistic Era // Nauka i sport: sovremennye tendencii. 2014. № 1 (T. 2). S. 77–90.

14. Fil'shtinskij I. M. Proza: Arabskaja literatura XIII—XVI vv. Tysjacha i odna noč' = Prose: Arabic literature of the XIII – XVI centuries. Thousand and one night // Istorija vseмирnoj literatury. Moskva : Nauka, 1985. T. 3. S. 558—561.

15. Cold Matters. Cultural Perceptions of Snow, Ice and Cold // Published by Umeå University and the Royal Skyttean Society. Umeå 2009. 242 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/303228736_Cold_Matters_Cultural_Perceptions_of_Snow_Ice_and_Cold (data obrashhenija 20.06.2023).

16. Crowther N. Slaves and Greek Athletics // Quaderni Urbinati di Cultura Classica. № 1. 1992. P. 35–42.

17. Figure skating URL: <https://www.britannica.com/sports/figure-skating/Professional-ice-skating#ref746194> (data obrashhenija 20.06.2023).

18. Forbes C. Crime and Punishment in Greek Athletics // The Classical Journal. № 5. 1952. P. 169–173.

19. Ice show. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/ice%20show#kidsdictionary> (data obrashhenija 20.06.2023).

20. Jacobs L. Sonja Henie's Ice Age // Vanity Fair. FEBRUARY 11. 2014. URL: <https://www.vanityfair.com/hollywood/2014/02/sonja-henie-ice-skating-queen> (data obrashhenija 20.06.2023).

21. Miller S. Ancient Greek Athletics // New Haven and London, 2004.

Статья поступила в редакцию 21.08.2023; одобрена после рецензирования 29.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 21.08.2023; approved after reviewing 29.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» объявляет о возможности проведения на базе университета научных исследований в докторантуре по следующим темам:

Шифр и наименование научной специальности	Темы научных проектов, в рамках которых возможна подготовка диссертации на соискание ученой степени доктора наук	План приема в докторантуру
<i>Педагогические науки</i>		
5.8.7. Методология и технология профессионального образования	Индивидуализация образовательного процесса на разных этапах непрерывного образования	2

Подробная информация размещена на сайте ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в разделе «Отдел аспирантуры и докторантуры» http://yspu.org/Правила_приема_в_докторантуру.

ЯРОСЛАВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

YAROSLAVL PEDAGOGICAL BULLETIN

Научный журнал

2023 – № 5 (134)

Главный редактор М. В. Груздев

Ответственный редактор М. В. Новиков

Редактор О. В. Поспелова

Текст на иностранном языке печатается в авторской редакции
Переводы на английский язык – Е. В. Мишенькина

Объем 33 п. л., 27,49 уч.-изд. л. Формат 60×90/8.
Печать ризографическая. Заказ № 170. Тираж 500 экз.

Дата выхода в свет: 07.12.2023

Цена свободная

Издатель

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского» (ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
Адрес типографии: 150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44