



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

2024 — № 3 (138)

Ярославль
2024

УЧРЕДИТЕЛИ:

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

Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin : научный журнал. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2024. — № 3 (138). — 231 с. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2024-3-138. — EDN YOGUSS. 2024, № 3 (138), 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. Мазилев**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **Ч. Абрамсон**, профессор Университета Стиллвуотера, Оклахома, США; **О. Н. Астафьева**, доктор философских наук, профессор, директор Научно-образовательного центра «Гражданского общества 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, заведующий кафедрой 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 педагогического 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. Рожков**, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, главный научный сотрудник Всероссийского центра художественного творчества и гуманитарных технологий, г. Москва; **А. Э. Симановский**, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Ю. Н. Слепко**, доктор психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, декан педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Е. И. Смирнов**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математического анализа, теории и методики обучения математике Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Р. Смит**, профессор Университета Ланкастера, Великобритания; **Л. Н. Сухорукова**, доктор педагогических наук, профессор кафедры медицины, биологии, теории и методики преподавания биологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **И. Ю. Тарханова**, доктор педагогических наук, доцент, директор института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **А. Ю. Тихонова**, доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой философии и культурологии Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова; **А. М. Ходырев**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики, проректор по научной работе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Н. А. Хренов**, доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Государственного института искусствознания, г. Москва; **А. П. Чернявская**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **В. Д. Шадриков**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Заслуженный деятель науки РФ, научный руководитель департамента психологии НИУ Высшая школа экономики; **А. В. Юревич**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заместитель директора Института психологии РАН.

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

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

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

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

Регистрационный номер средства массовой информации:

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

ПИ № ФС 77-75600 от 19.04.2019

Индекс в общероссийском каталоге «Пресса России» 83586

Условия публикации статьи в научном журнале «Ярославский педагогический вестник»

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

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2024

© Авторы статей, 2024

FOUNDING PARTIES:

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

Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin : a scientific journal. Yaroslavl : RIO YSPU, 2024. — № 3 (138). — 231 p. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2024-3-138. — EDN YOGUSS.
2024, № 3 (138), 500 pcs.

THE EDITORIAL BOARD

M. V. Gruzdev, doctor of pedagogical sciences, corresponding member of RAO; associate professor, rector of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (editor-in-chief); **M. V. Novikov**, doctor of historical sciences, professor, Honoured scientist of the Russian Federation, head of the theory and methods of professional education department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor, editor-in-chief); **L. V. Baiborodova**, doctor of pedagogical sciences, professor, Honoured worker of higher school of Russian Federation, head of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); **T. S. Zlotnikova**, doctor of arts, professor of the culturology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Honoured scientist of the Russian Federation (deputy chief editor); **V. A. Mazilov**, doctor of psychological sciences, professor, head of the general and social psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); **Ch. Abramson**, professor of the University-Stillwater, Oklahoma, USA; **O. N. Astafieva**, doctor of philosophy, professor, director of the Scientific and educational center «Civil Society and Social Communication» IGSU RANEPa; **V. V. Afanasiev**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the geometry and algebra department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **V. N. Belkina**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the preschool pedagogics and psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **T. I. Erokhina**, doctor of cultural sciences, professor, acting rector, Yaroslavl state theater institute named after Firs Shishigin; **L. A. Zaks**, doctor of philosophical sciences, professor, rector of the Humanitarian university, Ekaterinburg; **A. V. Zolotareva**, doctor of pedagogical sciences, corresponding member of RAO, professor of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **E. I. Kazakova**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the continuous philological education and educational management department of Saint-Petersburg state university; **V. K. Kantor**, doctor of philosophical 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. Tarkhanova**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, director of the institute of pedagogics and psychology of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **A. Yu. Tikhonova**, doctor of culturology, associate professor, head of the philosophy and culturology department of Ulyanovsk state pedagogical university named after I. N. Uliyanov; **A. M. Khodyrev**, candidate of pedagogical sciences, head of the theory and history of pedagogics department, vice-rector for research of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **N. A. Khrenov**, doctor of philosophical sciences, professor; leading research worker of the State institute of arts, Moscow; **A. P. Chernyavskaya**, doctor of pedagogical sciences, professor of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **V. D. Shadrikov**, doctor of psychological sciences, professor, academician of Russian academy of education, Honoured scientist of the Russian Federation, research supervisor of the department of psychology of Higher school of economics, Moscow; **A. V. Jurevich**, doctor of psychological sciences, professor, deputy director of the institute of psychology of the Russian academy of sciences, corresponding member of the Russian academy of sciences.

The journal is included in the first category of the List of the leading peer-reviewed journals and editions where the main scientific results of 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, psychodiagnosics of digital education environments (psychological sciences), 5.10.1. Theory and history of culture, art (culturology)

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

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

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

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

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

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

Conditions for the publishing article in the scientific journal

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

© Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, 2024
© Authors of articles, 2024



СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Байбородова Л. В., Тиунчик О. В.* Организационно-педагогические условия формирования тьюторской позиции педагога дополнительного образования _____ 8
- Болдырева Е. М., Валеева Н. А.* Профориентационная работа со школьниками в условиях летнего оздоровительного лагеря _____ 19
- Чжоу Сумен* Китайско-российское сотрудничество в области высшего образования в контексте «Одного пояса – одного пути» _____ 32
- Шамсутдинов Р. Н.* Фотографика как средство формирования визуальной проектной культуры у студентов-гуманитариев _____ 40

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Новиков М. В., Перфилова Т. Б.* Методологические аспекты университетских учебников истории М. М. Хвостова _____ 49
- Илюшин Л. С., Торпашёва Н. А.* Технологии искусственного интеллекта как ресурс трансформации образовательных практик _____ 62
- Коляда М. Г., Бугаева Т. И., Шатохин Е. Ю.* Экспериментальная проверка эффективности развития прогностических способностей будущих спортивных тренеров с использованием средств компьютерных онтологий _____ 72
- Щукина О. П.* Учет гендерно-половых особенностей курсантов военного вуза в процессе обучения иностранному языку _____ 90
- Шан Лубин* Использование цифровых приложений в процессе изучения иностранных языков _____ 100
- Миронова А. Н.* Подготовка магистрантов к использованию субъектно-ориентированных технологий в профессиональной деятельности _____ 107
- Митина Е. Г., Макеенко Г. А.* Предотвращение «академического мошенничества» студентов для преодоления неуспешности в обучении _____ 116

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- Семенов И. Н.* Типология и логика развития научно-учебных школ российской социальной психологии и формирование социально-педагогического подхода в человекознании _____ 127
- Мазилев В. А.* Иммануил Кант и развитие психологии _____ 139
- Нелюбин Н. И.* Концепт «мысль» в психологическом дискурсе _____ 151

- Басюк В. С., Николаев А. А.* Идентификация и идентичность: теоретико-методологический аспект _ 161
- Вакарина Е. А.* Обзор психодиагностических инструментов для исследования психологического и профессионального благополучия _____ 176

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

Теоретические аспекты изучения культурных процессов

- Злотникова Т. С.* Архитектоника *советского* в современной научной мысли _____ 185
- Кузовенкова Ю. А.* Дискурсивное становление искусства «уличной волны» в России _____ 192

Исторические аспекты изучения культурных процессов

- Аполлонов И. А.* Культурно-просветительский потенциал проекта «Аллея российской славы» ____ 201
- Афанасьевская Н. В.* Визуальная культура как пространство формирования и репрезентации этнокультурной идентичности _____ 208

Культуросообразные практики

- Усов А. А.* Двинской дом: традиции и современность _____ 214
- Погадаева О. С.* Проблема преемственности традиций текстильных ремесел в Свердловской области 220
- Правила приёма редакцией научного журнала рукописи статьи к рассмотрению о публикации* __ 230

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научный журнал
Издаётся с 1994 года
№ 3 (138)-2024



THE CONTENT

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- Bayborodova L. V., Tiunchik O. V.* Organizational and pedagogical conditions to form the tutorial position of an additional education teacher _____ 9
- Boldyreva E. M., Valeeva N. A.* Career guidance work with school students in the conditions of a summer health camp _____ 20
- Zhou Sumen* China-Russia higher education cooperation in the context of «One belt – one road» _____ 32
- Shamsutdinov R. N.* Photographics as a means to form visual project culture among humanist students __ 40

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Novikov M. V., Perfilova T. B.* Methodological aspects of M. M. Khvostov's university history textbooks 50
- Ilyushin L. S., Torpashiova N. A.* Artificial intelligence technologies as a resource for transforming educational practices _____ 62
- Kolyada M. G., Bugaeva T. I., Shatokhin E. Yu.* Experimental verification of effectiveness in development of predictive abilities of future sports coaches using computer ontologies _____ 73
- Shchukina O. P.* Considering gender and sex characteristics of cadets in military university in the process of teaching a foreign language _____ 90
- Shan Lubin* The use of digital applications in the process of learning foreign languages _____ 100
- Mironova A. N.* Training graduates for the use of subject-oriented technologies in professional activity _ 107
- Mitina E. G., Makeenko G. A.* Preventing «academic fraud» among students to overcome academic failure 116

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

- Semenov I. N.* Typology and logic in development of scientific and educational schools of russian social psychology and formation of a socio-pedagogical approach in human science _____ 128
- Mazilov V. A.* Immanuel Kant and development of psychology _____ 139
- Nelyubin N. I.* Concept «thought» in psychological discourse _____ 151
- Basyuk V. S., Nikolaev A. A.* Identification and identity: theoretical and methodological aspect _____ 161
- Vakarina E. A.* Review of psychodiagnostic tools to study psychological and professional well-being __ 176

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

Theoretical aspects in studying cultural processes

- Zlotnikova T. S.* Architectonics of *the soviet* in modern scientific thought _____ 186
- Kuzovenkova Yu. A.* Discursive formation of the art of «street wave» in Russia _____ 192

Historical aspects of the study of cultural processes

Apollonov I. A. Cultural and educational potential of the «Alley of Russian Glory» project _____ 201

Afanasievskaya N. V. Visual culture as space to form and represent ethnocultural identity _____ 208

Culture conformable practices

Usov A. A. Dvinsky house: traditions and modernity _____ 215

Pogadaeva O. S. The problem of continuity of textile crafts traditions in the Sverdlovsk region _____ 220

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-8

EDN: XSPGOO

Организационно-педагогические условия формирования тьюторской позиции педагога дополнительного образования

Людмила Васильевна Байбородова¹, Ольга Валентиновна Тиунчик²

¹Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующая кафедрой педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Которосльская набережная, д. 44

²Методист, Ярославский детский морской центр имени адмирала Ф. Ф. Ушакова. 150000, г. Ярославль, ул. Революционная, д. 4а

¹lvbai@mail.ru, <https://orcid.org/000-0002-9004-9785>

²otov69@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9051-6163>

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы поддержки и развития способностей детей с учетом их потребностей, возможностей и образовательных целей. Обучающемуся нужны определенные способности для того, чтобы принимать самостоятельные решения и отвечать за их последствия. Поддержка свободного развития личности побуждает к созданию индивидуализированной образовательной среды, обеспечивающей продвижение по индивидуальной образовательной траектории, и к формированию тьюторской позиции педагога. Такая гуманитарная позиция педагога основана на восприятии обучающегося как субъекта его образовательной деятельности, способного к саморазвитию и самоорганизации. Данная позиция реализуется в процессе индивидуализации образовательного процесса. Особенно благоприятной для реализации тьюторской позиции может быть область дополнительного образования, где складываются, как правило, неформальные и доверительные отношения между педагогами и детьми, которые добровольно приходят в организации дополнительного образования. В этой связи педагоги способны видеть наиболее перспективные направления сопровождения ребенка в его образовательной деятельности, совместно проектировать путь развития и образовательные перспективы. Процесс формирования тьюторской позиции педагогов обеспечивается созданием педагогических условий, направленных на поддержание мотивации педагогов в процессе профессионального роста, его непрерывность и диагностику. Целевым ориентиром формирования тьюторской позиции педагога дополнительного образования являются ценностно-смысловые установки, основанные на восприятии обучающегося как субъекта собственной образовательной деятельности, и готовность к сопровождению индивидуальной образовательной деятельности обучающихся. В качестве педагогических средств формирования тьюторской позиции педагогов предлагается ряд технологий, форм и методов тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: индивидуализация; тьюторская позиция педагога; дополнительное образование; индивидуальная образовательная деятельность; сопровождение; формирование тьюторской позиции

Для цитирования: Байбородова Л. В., Тиунчик О. В. Организационно-педагогические условия формирования тьюторской позиции педагога дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 8–18. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-8>. <https://elibrary.ru/XSPGOO>

GENERAL PEDAGOGY,
HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

Organizational and pedagogical conditions to form the tutorial position of an additional education teacher

Lyudmila V. Bayborodova¹, Olga V. Tiunchik²

¹Doctor of pedagogical sciences, professor, Honored worker of higher education of the Russian Federation, head of department of pedagogical technologies, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Kotorosl'naya embankment, 44

²Methodist, Yaroslavl children's marine center named after admiral F. F. Ushakov. 150000, Yaroslavl, Revolutsionnaya st., 4a

¹lvbai@mail.ru, <https://orcid.org/000-0002-9004-9785>

²otov69@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9051-6163>

Abstract. The article discusses topical issues of support and development of children's abilities, taking into account their needs, opportunities and educational goals. The student needs certain abilities in order to make independent decisions and be responsible for their consequences. Support for the free development of the individual motivates to create individualized educational environment that ensures progress along an individual educational trajectory, and the formation of the teacher's position. This humanitarian position of the teacher is based on the perception of the student as a subject of his educational activity, capable of self-development and self-organization. This position is implemented in the process of individualization in the educational process. The field of additional education, where, as a rule, informal and trusting relationships between teachers and children who voluntarily come to the organization of additional education, can be especially favorable for implementing a tutorial position. In this regard, teachers are able to see the most promising areas of accompanying a child in his educational activity, to design together with them a path of development and educational prospects. The process of forming the teachers' position is ensured by creating pedagogical conditions aimed at maintaining teachers' motivation in the process of professional growth, its continuity and diagnosis. The target guideline for forming the tutorial position of an additional education teacher is value-semantic attitudes based on the perception of the student as a subject of his own educational activity, and readiness to accompany the individual educational activity of students. The number of technologies, forms and methods of tutoring support are proposed as pedagogical means of forming the tutoring position of teachers.

Key words: individualization; tutor's position as a teacher; additional education; individual educational activity; support; generation of tutor position

For citation: Bayborodova L. V., Tiunchik O. V. Organizational and pedagogical conditions to form the tutorial position of an additional education teacher. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 8-18. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-8>. <https://elibrary.ru/XSPGOO>

Введение

Образовательная политика российского государства актуализирует проблемы, связанные со свободным развитием личности. Это означает признание за ней собственной позиции и права на самоопределение в процессе образования, создание индивидуализированной образовательной среды. Сегодня в приоритете гуманистический характер образования, содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, учет разнообразия мировоззренческих подходов [Рылов, 2023].

Образование должно способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в

обществе социокультурными, духовно-нравственными ценностями. Задачей образования является обеспечение процесса формирования личности с учетом различных интересов и способностей, которые соответствуют различным сферам жизнедеятельности человека, и обеспечивают развитие всех сфер личности обучающегося через единство познавательного, эмоционального и практического на него воздействия. Личность, способная менять себя, может менять и мир, окружающий её [Krasinski, 2001]. Современное образование призвано создать условия для раскрытия всех способностей каждого индивидуума с целью максимальной реализации собственного потенциала [Белькова, 2020]. Возможности к поддержанию субъектности человека, его индивидуальности обеспечиваются в процессе индивидуализации об-

разования. Суть индивидуализации заключается в том, что каждый обучающийся должен сам пройти свой путь к освоению того знания, которое именно для него является значимым, необходимым [Vlasova, 2023]. Задача педагога заключается в том, чтобы помочь каждому ученику определить собственный путь образования. Субъект образовательной деятельности не только выбирает путь своего развития, но и несет ответственность за принятые решения, за полученные результаты [Каплунович, 2021].

Индивидуализация как педагогическое явление предполагает формирование субъектной позиции ребенка, осознающего смысл своих действий и поступков, его жизненное самоопределение [Ястребова, 2022]. Индивидуализация является преобразовательной деятельностью человека по позитивному изменению своего внутреннего мира с целью самореализации и характеризуется глубоким проникновением внешней и внутренней ее составляющих [Байбородова, 2022, с. 73–75]. Педагог из передатчика готовых знаний становится проводником и помощником обучающегося в конструировании знаний, лицом, побуждающим к постановке вопросов, к дискуссии, поиску альтернативных гипотез и решений, к экспериментированию. Опыт принятия решений обучающимися, приобретаемые знания в процессе самостоятельного поиска предназначаются не столько для запоминания, сколько для выполнения с ними других умственных операций: сравнения, анализа, синтеза, выявления связей, поиска аналогий. В качестве педагогической деятельности по индивидуализации образования обучающихся, направленной на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов детей, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальных образовательных программ, на работу с образовательной рефлексией обучающихся рассматривается сопровождение индивидуальной образовательной деятельности обучающихся [Погорелов, 2022].

Возможности дополнительного образования (ДО) позволяют индивидуализировать взаимодействие педагогов и обучающихся и использовать активные формы такого взаимодействия, активизировать развитие сфер личности, применять различные дополняющие друг друга пути и средства, обеспечивающие гармоничное развитие познавательных и творческих способностей обучающихся [Kruszewski, 1995]. Дополнительное образование становится не только средством освоения общественных норм, культурных об-

разцов, но и создает возможности для индивидуализации, поиска и обретения человеком самого себя. Смысл деятельности педагога ДО заключается в поддержке и поощрении обучающихся, содействии их деятельности, создании соответствующих условий, в рамках которых личность самоактуализируется и приобретает свою неповторимость. Педагогические работники дополнительного образования являются специалистами в различных предметно-практических областях и поэтому способны видеть наиболее перспективные направления сопровождения ребенка в его образовательной деятельности, отвечать современным запросам обучающихся, проектировать совместно с ними путь развития и образовательные перспективы [Сафонова, 2020]. Персональное взаимодействие педагога с каждым ребёнком является обязательным условием успешности образовательного процесса. Ребёнок приходит на занятия в дополнительное образование в том числе и для того, чтобы содержательно и эмоционально пообщаться со значимым для него взрослым [Бирюкова, 2022]. Система дополнительного образования не ограничена образовательными стандартами и имеет в своем арсенале такие механизмы, как гибкость, вариативность, персонифицированность. В связи с этим в условиях дополнительного образования процесс сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающихся представляется наиболее реалистичным [Хотамов, 2023].

Педагогическое образование призвано предоставить каждому человеку возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая требуется ему для успешного решения современных образовательных задач [Байбородова, 2014, с. 5–6]. Педагог не сможет овладеть индивидуализированными способами организации деятельности ребенка, если на собственном опыте не овладел ими в процессе профессиональной подготовки. Переход на новые образовательные стандарты актуализирует проблемы, связанные с подготовкой педагога-профессионала, способного проектировать пространство обретения обучающимися индивидуальной субъектности – педагога с тьюторской позицией [Калинина, 2021]. В результате анализа различных мнений о сущности тьюторской позиции педагога (Л. В. Байбородова, Т. И. Боровкова, С. Е. Довбыш, Л. М. Долгова, Т. М. Ковалева, Е. В. Колосова, Н. А. Колчина, А. П. Махов, Т. В. Литвинова) мы пришли к выводу, что тью-

торская позиция педагога – это гуманитарная позиция педагога, основанная на восприятии обучающегося как субъекта своей образовательной деятельности, реализующаяся в процессе индивидуализации образования. Тьюторская позиция выступает как особое развивающееся качество педагога и характеризует ценностно-смысловое отношение педагога к своей профессии и образованию в целом [Ivanova, 2023]. Система ценностей имеет развивающее значение и выполняет роль средства ангажирования педагога в процесс эффективной деятельности. Для проявления тьюторской позиции педагога необходимы условия образовательной среды, в которой индивидуализация может быть реализована наиболее полно.

Несмотря на большое значение проводимых исследований для разработки теоретических основ тьюторского сопровождения педагогов и подготовки их к сопровождению индивидуальной образовательной деятельности обучающихся с позиций гуманистической педагогики, ещё недостаточно четко определены организационно-педагогические условия, используемые для формирования тьюторской позиции у педагога в учреждениях дополнительного образования. Анализ научной литературы и практического опыта профессионально-образовательной деятельности педагогов позволил нам выявить противоречие между возрастающими требованиями современного образования к педагогу и недостаточным уровнем готовности системы образования к созданию условий, обеспечивающих эффективность процессов формирования тьюторской позиции педагогов дополнительного образования. Указанные противоречия определили проблему исследования: каковы организационно-педагогические условия формирования тьюторской позиции педагога в учреждении дополнительного образования.

Методология и методы исследования

Методологическую основу исследования составили:

- субъектно-ориентированный подход (Л. В. Байбородова, М. И. Рожков);
- рефлексивно-деятельностный подход (Н. Г. Алексеев, Т. М. Алиева, Л. С. Выготский), предусматривающий формирование готовности педагога быть субъектом своей образовательной деятельности, осуществлять ее рефлексию, перестройку и конструирование способов ее реализации;

- компетентностный подход (Л. А. Косолапова, С. Б. Серикова, А. В. Хуторской, П. Г. Щедровицкий), определяющий несколько направлений профессионального развития педагогов (формирование ценностно-смысловых установок, лежащих в основе гуманистической педагогики, и готовности к сопровождению индивидуальной образовательной деятельности детей);

- антропологический подход (А. Г. Асмолов, Т. М. Ковалева, Л. А. Косолапова, А. А. Попов, В. А. Сластенин, С. Т. Шатский), ориентированный на профессиональное развитие педагога с учетом его индивидуальных особенностей и потребностей.

В процессе исследования применялись следующие методы: анализ философской, исторической, педагогической и психологической литературы, государственных нормативных документов, сравнение и обобщение данных диссертационных работ, изучение педагогического опыта, наблюдение, анкетирование, тестирование, описание, беседа, дискуссия, написание эссе, деловая игра, кейс-метод, технология личностно-ресурсного картирования, метод экспертной оценки и самооценки. Использовались статистические методы исследования, такие как: сбор, анализ и интерпретация экспериментальных данных, качественный и количественный анализ результатов исследования с использованием методов математической обработки. Основу исследования составила опытно-экспериментальная работа, которая проводилась в 2021–2023 учебных годах в муниципальных образовательных учреждениях дополнительного образования города Ярославля.

Результаты исследования и их обсуждение

Формирование тьюторской позиции педагогами дополнительного образования является длительным непрерывным процессом и рассматривается в двух аспектах:

- переформатирование или приобретение личностных смыслов профессиональной деятельности педагога, основанных на понимании значимости поддержки субъектности обучающихся;
- приобретений компетенций, необходимых для реализации идей и технологий индивидуализации в образовательном учреждении [Tregubova, 2022].

В качестве критериев уровня сформированно-

сти тьюторской позиции педагога дополнительного образования мы определили:

– наличие ценностно-смысловых установок, основанных на восприятии обучающегося как субъекта собственной образовательной деятельности;

– готовность к сопровождению индивидуальной образовательной деятельности обучающихся.

Ценностно-смысловые установки выражают личностное отношение педагога к объектам профессиональной деятельности в контексте гуманистической педагогики, содержат взгляды на цель и сущность педагогического сопровождения и проявляются в поддержке субъектности обучающегося [Амонашвилли, 2016, с. 56].

Готовность педагогов к сопровождению индивидуальной образовательной деятельности субъектов предусматривает овладение компетенциями, необходимыми для реализации тьюторской позиции (знаниями, умениями, практическими действиями, способами сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающихся) и поддерживается личностными качествами педагога-тьютора (способностью к саморазвитию, коммуникативным и эмпатийным потенциалом, рефлексивностью) [Surkeeva, 2023].

Опытно-экспериментальная работа включала три этапа: диагностический, формирующий и заключительно-обобщающий.

Диагностический этап предусматривал определение организаций дополнительного обра-

зования для исследования, подбор диагностического инструментария, замер уровня проявления тьюторской позиции у педагогов дополнительного образования. Для исследования были отобраны учреждения дополнительного образования, в которых не менее 70 % педагогов имеют первую и высшую квалификационную категорию, что свидетельствует о высоком профессионализме педагогического состава. Направленность деятельности учреждений – социально-гуманитарная, ориентированная на формирование готовности к самореализации детей в системе социальных отношений на основе формирования нового уровня социальной компетентности и развития социальной одаренности, развитие личностного и профессионального самоопределения (ориентации детей на группу профессий «человек – человек»). В исследовании приняло участие 8 учреждений дополнительного образования города Ярославля (80 педагогов).

Для определения эффективности проводимой опытно-экспериментальной работы были подобраны критерии и показатели сформированности тьюторской позиции и уровня их выраженности. Также был разработан комплекс диагностических материалов для «замера» уровня сформированности тьюторской позиции педагогов в начале и при завершении исследования (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

Критерии и показатели сформированности тьюторской позиции педагога дополнительного образования и методики для их измерения

№ п/п	Критерии	Показатели	Методики	Уровни выраженности показателей (баллы)
1.	Наличие ценностно-смысловых установок, основанных на восприятии обучающегося как субъекта собственной образовательной деятельности.	Направленность на поддержание индивидуальности ребенка. Поддержка субъект-субъектных отношений.	Анкета «Ценностно-смысловые установки педагога дополнительного образования» (самооценка); методика «Мотивация профессиональной деятельности»; анализ поведения педагогов в ходе проведения «Диагностических ситуаций».	Низкий: 0-33; Средний: 34-77; Высокий: 78-100
2.	Готовность к сопровождению индивидуальной образовательной деятельности обучающихся.	Знания. Умения. Практическая деятельность.	Тест «Знания, умения, практические действия сопровождения ИОД» (самооценка и оценка администрации ОУ); схема наблюдения за взаимодействием педагога и обучающегося.	Низкий: 0-13; Средний: 14-27; Высокий: 28-40

№ п/п	Критерии	Показатели	Методики	Уровни выраженности показателей (баллы)
		Личностные качества: готовность к саморазвитию, коммуникативный потенциал, эмпатийный потенциал, рефлексивность.	Анкета «Личностные качества педагога дополнительного образования, необходимые для сопровождения ИОД (самооценка и внешняя оценка коллег); «Игродиагностика»	Низкий: 0-13; Средний: 14-27; Высокий: 28-40

В результате проведения входной диагностики сформированности тьюторской позиции педагогов дополнительного образования мы определили, что показатели сформированности тьюторской позиции имеют средний уровень выраженности (направленность на поддержание индивидуальности ребенка – 42,3 балла, поддержка субъект-субъектных отношений – 41 балл, знания – 19,4 балла, умения – 17,9 баллов, практическая деятельность – 15,9 баллов, готовность к саморазвитию – 20,3 балла, коммуникативный потенциал – 17,9 баллов, эмпатийный потенциал – 17,7 баллов, рефлексивность – 17 баллов).

Таким образом, данные входной диагностики позволяют сделать вывод о среднем уровне сформированности тьюторской позиции у педагогов экспериментальной группы. В ходе анализа результатов диагностики был выявлен наиболее дефицитный компонент тьюторской позиции – осуществление практической деятельности при сопровождении ИОД обучающихся. В связи с этим основное внимание в процессе профессионального развития педагогов было уделено формированию навыков практической деятельности.

Формирующий этап заключался в создании организационно-педагогических условий, обеспечивающих формирование тьюторской позиции в процессе проведения опытно-экспериментальной работы. Многолетний опыт работы авторов, изучение различных источников информации, а также результаты диагностики позволили выявить условия, обеспечивающие формирование тьюторской позиции у педагогов в учреждении:

- проведение диагностики сформированности тьюторской позиции педагогов ДО, способствующей осознанию ими своих профессиональных проблем и дефицитов;
- стимулирование профессионального роста педагога дополнительного образования в процессе формирования тьюторской позиции;
- обеспечение непрерывности процесса формирования тьюторской позиции педагога дополнительного образования.

Раскроем содержание работы по созданию каждого условия.

Проведение диагностики сформированности тьюторской позиции педагогов позволило получить достоверную информацию об эффективности их развития, проводить своевременную коррекцию деятельности педагогов. Диагностика обеспечила взаимодействие между субъектами образовательной деятельности, позволила выявить причинно-следственные связи между применяемыми педагогическими средствами, условиями и результатами образовательной деятельности. Диагностическая деятельность направлена не только на выявление и оценку состояния диагностируемого объекта, но и на обнаружение факторов, положительно или отрицательно влияющих на его развитие, выявление дефицитов профессионального роста педагогов [Капранова, 2022]. Диагностика также выполняла стимулирующую функцию через организацию рефлексии. Таким образом, повышался уровень активности педагогов дополнительного образования в процессе профессионального роста.

Процесс стимулирования профессионального роста и мотивирования педагогов к саморазвитию осуществлялся путем побуждения педагога к активной деятельности, сфокусированной на достижении личного смысла в профессии.

Активизация внутренней мотивации педагога к саморазвитию, которая побуждает педагога к индивидуальной образовательной деятельности и связана с пониманием её ценности как средства развития. Внутренняя мотивация заключалась в организации рефлексивной деятельности педагога в процессе поиска его внутренних смыслов, а также педагогической поддержки индивидуального образования педагога. В результате анализа и рефлексии перспектив профессионального развития, проблем в профессиональной деятельности, путей решения возникших трудностей, педагог осознает необходимость разработки и реализации личной образовательной, профессиональной, жизненной программы продвижения по индивидуальной образовательной траектории [Метлина, 2022].

В процессе активизации внутренней мотивации у педагога появляется востребованность приобретения им опыта осознанного и ответственного выбора, включая опыт культурного и осознанного отказа от чего-либо и актуализиру-

ется необходимость формирования субъектной позиции [Armstrong, 2020, p. 156–157]. Внутреннюю мотивацию усиливает поощрение и признание заслуг члена команды, а также поддержка ценностей сотрудника со стороны учреждения.

Активизация внешней мотивации осуществлялась путем организации моральной поддержки коллектива учреждения, признания его вклада в общий результат работы коллектива в процессе развития. Внешнюю мотивацию педагогов определяли следующие факторы:

- соответствие современным требованиям к педагогу дополнительного образования;
- возможность повысить свою квалификацию;
- возможность участвовать в конкурсах профессионального мастерства;
- возможность передачи приобретенного опыта другим сотрудникам;
- положительный отклик на изменения в профессиональной деятельности от детей и их родителей.

Для успешной реализации данного условия мы учитывали значимость внутренней и внешней мотивации каждого педагога с учетом его приоритетов, индивидуальных особенностей и ценностных смыслов.

Непрерывность процесса формирования тьюторской позиции обеспечивалась реализацией программы сопровождения индивидуальной образовательной деятельности педагогов в течение всего периода опытно-экспериментальной работы. Педагог из пассивного слушателя и «получателя» готовых знаний становился «конструктором» знаний, лицом, побуждающим к постановке вопросов, к дискуссии, поиску альтернативных гипотез и решений, к экспериментированию. Педагоги принимали участие в предложенных занятиях и осуществляли самообразование без отрыва от основной профессиональной деятельности. Педагогам была предоставлена возможность использовать ресурсы образовательной организации: материально-технические, методические, информационные.

Процесс формирования тьюторской позиции педагога дополнительного образования осуществлялся по следующим направлениям:

- формирование у педагогов ценностно-смысловых установок, заключающихся в восприятии обучающегося как субъекта своей образовательной деятельности;
- повышение информационной осведомленности педагогов в области сопровождения инди-

видуальной образовательной деятельности обучающихся;

- приобретение педагогами практических навыков для сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающихся;

- развитие у педагогов личностных качеств, необходимых для сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающихся.

Сопровождение педагогов проводилось с использованием механизмов наставничества в организации. В этой связи интересным и продуктивным являлся опыт транслирования форм и методов сопровождения обучающихся не только в виде «от опытных педагогов к молодым», но и в обратном направлении – «от молодых педагогов к опытным». Молодые педагоги, находящиеся с обучающимися в незначительном возрастном разрыве, были «ретрансляторами» детских идей и запросов, что способствовало выстраиванию общей педагогической стратегии в области сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающихся. В этом случае новые горизонты профессионального развития открывались как молодым педагогическим кадрам, так и педагогам, находящимся в профессии много лет.

Непрерывный процесс формирования тьюторской позиции педагога дополнительного образования позволил в полной мере использовать ресурсы открытого образовательного пространства. Педагоги посещали занятия друг друга, в результате чего выявляли проблемы профессиональной деятельности и инновационные педагогические приемы.

Формирующий этап опытно-экспериментального исследования включал организацию тьюторского сопровождения самих педагогов. Была разработана и реализована «Программа тьюторского сопровождения педагогов»; проведены тьюториалы: «Значимость тьюторского сопровождения детей в системе дополнительного образования», «Развитие эмпатии и коммуникативных способностей», «Личностно-ресурсная картография»; групповые и индивидуальные тьюторские консультации.

В качестве форм тьюторского сопровождения использованы: индивидуальные тьюторские консультации (беседы), групповые тьюторские консультации, тьюториалы – как учебные тьюторские семинары. Применялись методы тьюторского сопровождения: вопросный метод, метод рефлексии, наблюдение, метод беседы, дискуссия, эссе, деловая или ролевая игра, кейс-метод, метод анализа, портфолио, а также технология образовательной картографии [Чайка, 2022].

Заключительно-обобщающий этап включал замер уровня проявления тьюторской позиции у педагогов дополнительного образования в ходе

проведения итоговой диагностики и анализ изменения этого уровня. В результате мы получили следующие данные (см. Таблицу 2).

Таблица 2.

Сформированность тьюторской позиции педагога дополнительного образования до начала и при завершении опытно-экспериментальной работы

№ п/п	Показатели сформированности тьюторской позиции	Входная диагностика (баллы)	Уровень выраженности показателя при входной диагностике	Итоговая диагностика (баллы)	Уровень выраженности показателя при итоговой диагностике
1	Направленность на поддержание индивидуальности ребенка	42,3	средний	66,5	средний
2	Поддержка субъект-субъектных отношений	41	средний	66	средний
3	Знания	19,4	средний	31,2	высокий
4	Умения	16,9	средний	29	высокий
5	Практическая деятельность	15,9	средний	28,7	высокий
6	Готовность к саморазвитию	20,3	средний	31,3	высокий
7	Коммуникативный потенциал	17,9	средний	27,8	средний
8	Эмпатийный потенциал	17,7	средний	27,4	средний
9	Рефлексивность	17	средний	27	средний

Сравнительный анализ данных при входной и итоговой диагностике показал, что в результате процесса профессионального развития педагогов положительную динамику имеют все показатели сформированности тьюторской позиции. Наибольший рост наблюдается в приобретении знаний (29,5 %), умений (30,2 %), практической деятельности (32 %).

Комплекс условий формирования тьюторской позиции у педагогов проверялся с помощью методики изучения эффективности используемых педагогических средств, обеспечивающих созда-

ние этих условий. (см. Таблицу 3). Для оценки влияния педагогических средств, способствующих созданию условия для профессионального развития педагогов (I) и влияющих на качество осуществления сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающихся (II), была предложена шкала (баллы): 7 – существенно влияет; 6 – влияет в значительной степени; 5 – влияет; 4 – влияет в некоторых случаях; 3 – слабо влияет; 2 – почти не влияет; 1 – не влияет; 0 – не использовалось.

Таблица 3.

Изучение эффективности влияния используемых организационно-педагогических условий и средств

Наименование условий и средств формирования тьюторской позиции педагогов	I (баллы)	II (баллы)	Среднее значение (баллы)
Проведение диагностики уровня сформированности тьюторской позиции педагога дополнительного образования			
Возможность проверить свой уровень сформированности тьюторской позиции в начале обучения	5,2	5,3	5,3
Возможность для выявления дефицитов в профессиональной деятельности	6,2	6,3	6,3
Возможность проверить свой уровень сформированности тьюторской позиции по итогам обучения	4,9	5,2	5
Возможность корректировки индивидуальной образовательной деятельности	4,7	3,9	4,3
Возможность проанализировать результативность своего обучения	5,8	5,1	5,5
Свой вариант	-	-	
Итого (средний результат)	5,4	5,2	5,3 (5)
Стимулирование профессионального роста педагога дополнительного образования в процессе формирования тьюторской позиции			
Педагогическая поддержка индивидуального образования педагога	6,9	6,8	6,9
Похвала и признание заслуг члена команды	5,8	5,7	5,8
Поддержка ценностей сотрудника со стороны учреждения	6,7	6,8	6,8
Признании личного вклада в общий результат работы коллектива в процессе развития	4,2	5,4	4,8
Соответствие современным требованиям к педагогу дополнительного образования	6,4	4,8	5,6

Наименование условий и средств формирования тьюторской позиции педагогов	I (баллы)	II (баллы)	Среднее значение (баллы)
Возможность повысить свою квалификацию	5,4	4,9	5,1
Возможность участвовать в конкурсах профессионального мастерства по направлению тьюторское сопровождение обучающихся	5,1	5,2	5,2
Возможность передачи приобретенного опыта другим сотрудникам	3,3	3	3,2
Свой вариант	-	-	
Итого (средний результат)	5,5	5,3	5,4 (5)
Обеспечение непрерывности процесса формирования тьюторской позиции педагога дополнительного образования			
Организация обучения без отрыва от основной деятельности	5,9	4,5	5,2
Системность и непрерывность в использовании механизмов наставничества в организации	5,2	5,3	5,3
Использование широкого спектра ресурсов открытого образовательного пространства	5,1	6,4	5,8
Возможность незамедлительного апробирования полученного опыта	6,1	6,9	6,5
Возможности для непрерывного саморазвития	5,2	6,1	5,7
Свой вариант	-	-	
Итого (средний результат)	5,5	5,8	5,7 (6)

Таким образом, мы определили, что на профессиональное развитие педагогов и на качество осуществления сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающихся влияет (более 5 баллов) проведение диагностики уровня сформированности тьюторской позиции педагога дополнительного образования и стимулирование его профессионального роста, а обеспечение непрерывности процесса формирования тьюторской позиции педагога дополнительного образования влияет в значительной степени (более 6 баллов).

Как наиболее эффективные средства, способствующие созданию организационно-педагогических условий, отмечены: возможность выявления дефицитов в профессиональной деятельности (6,3 балла), педагогическая поддержка индивидуального образования педагога (6,9 баллов), поддержка ценностей сотрудника со стороны учреждения (6,8 баллов), возможность незамедлительного апробирования полученного опыта (6,5 баллов).

Заключение

Формирование тьюторской позиции является актуальной задачей научно-методического сопровождения педагогов дополнительного образования, которая может решаться при целенаправленной подготовке специалистов в магистратуре, на курсах повышения квалификации, в процессе самообразования. Особенно эффективна организация внутрифирменной подготовки, предусматривающей разнообразные формы и технологии профессионального развития педагогов ДО. Для этого в условиях самой организации целесообразно создать следующие организационно-педагогические условия: проведение диагностики сформированности тьюторской позиции педагогов дополнительного образования,

способствующей осознанию ими своих профессиональных проблем и дефицитов; стимулирование профессионального роста педагога ДО в процессе формирования его тьюторской позиции; обеспечение непрерывности процесса формирования тьюторской позиции работников дополнительного образования.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики. Педагогическая симфония. Москва: Амрита – Русь, 2016. 317 с.
2. Асмолов А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к логике развития // Внешкольник. 1997. № 9. С. 6–8.
3. Байбородова Л. В. Ценностно-смысловые основы воспитательной деятельности: учебное пособие / Л. В. Байбородова, М. В. Груздев, Л. Н. Артемьева. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. 207 с.
4. Байбородова Л. В. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза: монография / Л. В. Байбородова, Л. Н. Артемьева, М. П. Кривунь. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. 260 с.
5. Белькова И. А. Походы к профессионально-личностным качествам педагога и профессиональному стандарту педагогической деятельности // Молодой ученый. 2020. № 4 (294). С. 277–280.
6. Бирюкова И. С. Подготовка педагогов к реализации тьюторской позиции. Актуальность тьюторской компетентности учителя-предметника // Вопросы современных научных исследований: мат. междунар. (заочной) научно-практ. конф. Нефтекамск, 2022. С. 52–57.
7. Долгова Л. М. Тьюторство в аспекте результативности образования // Тьюторство: идеология, проекты, образовательная практика. Москва, 2004. URL: <https://thetutor.ru/biblioteka/tyutorstvo-v-dopolnitelnom-professionalnom-obrazovanii/tyutorstvo-v-aspekte-rezultativnosti-obrazovaniya/> (дата обращения: 21.07.2023).
8. Калинина Н. В. Формирование тьюторской компетенции педагога в общеобразовательной организации //

Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 10-3 (112). С. 42–44.

9. Каплунович С. М. Технология адаптивного обучения в зоне ближайшего развития как один из путей реализации тьюторской позиции преподавателя вуза / С. М. Каплунович, И. Я. Каплунович // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2021. № 2. С. 38–44.

10. Капранова Н. А. Научно-методическое сопровождение профессионального роста педагога на основе формирования тьюторской позиции // Кубанская школа. 2022. № 1. С. 48–54.

11. Ковалева Т. М. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой / Т. М. Ковалева, Т. В. Якубовская // Человеческое. 2017. № 12. С. 85–94.

12. Косолапова Л. А. Антропологический, деятельностный, компетентностный подходы как методологическая основа эмпирических исследований проблем тьюторства // «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» – развитие личности; становление субъектности; формирование self skills»: мат. XIII Международной научно-практ. конф. (XXV Всероссийской научно-практ. конф.) [27–28 октября 2020 г.]. Москва : Ресурс, 2020. С. 158–164.

13. Метлина А. Е. Модель тьюторского сопровождения в повышении продуктивности образовательного процесса // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. № 2. С. 50–57.

14. Погорелов С. Т. Проблема формирования творческой индивидуальности в условиях развивающейся образовательной среды // Создание и совершенствование творческой образовательной среды в учреждении образования: проблемы, идеи, решения : сб. научн. ст. / под общей ред. С. А. Новоселова. Екатеринбург, 2022. С. 208–226.

15. Рылов А. Н. Деятельность педагога-психолога в условиях индивидуализации обучения // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2023. № 4. С. 81–86.

16. Сафонова П. Н. Современная система дополнительного образования детей: особенности, стратегии, тенденции / П. Н. Сафонова, И. Н. Шамрай // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 4 (96). С. 158–171.

17. Чайка В. К. Кейс-метод: роль и помощь при закреплении компетенций на последипломном уровне образования / В. К. Чайка, Д. В. Дёмина, В. В. Вустенко, О. К. Межова // Медико-социальные проблемы семьи. 2022. № 1. С. 93–101.

18. Ястребова К. А. Профессионально важные качества педагога с тьюторской позицией по отношению к обучаемым / К. А. Ястребова, А. В. Дорофеев // Педагогический журнал Башкортостана. 2022. № 2. С. 54–64.

19. Armstrong M. Human resource management practice / translated from English 15-th ed. St. Petersburg: St. Petersburg, 2020. 832 p.

20. Ivanova E. M., Krolevetskaya E. N. Tutor support in a modern school: problems and points of growth // Sciff. Questions of students science. 2023. № 8. pp. 267–271.

21. Kruszewski K. O nauczaniu uczeniu sie w szkole: Sztuka nauczania. Czynnosci nauczyciela. Warszawa: PWN, 1995. 532 p.

22. Krasinski A. Teoria kształcenia wielostronnego Wincentego Okonia wydaktyce szkolnej I katechetycznej. Seminare. Poszukiwania naukowe, Krakow WN PAT, 2001. P. 89–98.

23. Surkeeva D. B., Zakirjan K. K. The role of the supervisor in distance learning // Универсальное и культурно-специфичное в языках и литературах. Курган, 2023. С. 724–727.

24. Tregubova T., Shibankova L., Kats A. Tutor's support of teachers' professional development: conceptual framework and design in russian and european universities // Kazan pedagogical journal. 2022. № 5. pp. 7–15.

25. Vlasova I. V. The development of university students' self-organization with remote tutor support // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 93–2. С. 144–146.

26. Ҳотамов Ф. М. Нақши таҳсилоти иловагӣ дар ташаккули фарҳанги ҳуқуқии хонандагон // Паёми академияи таҳсилоти Тоҷикистон. 2023. № 2 (47). С. 116–123.

Reference list

1. Amonashvili Sh. A. Osnovy gumannoj pedagogiki. Pedagogicheskaja simfoniya = Foundations of humane pedagogy. Pedagogical Symphony. Moskva : Amrita – Rus', 2016. 317 s.

2. Asmolov A. G. Dopolnitel'noe obrazovanie kak zona blizhajshego razvitija obrazovanija v Rossii: ot tradicionnoj pedagogiki k logike razvitija = Additional education as a zone of the nearest development of education in Russia: from traditional pedagogy to development logic // Vneshkol'nik. 1997. № 9. S. 6–8.

3. Bajborodova L. V. Cennostno-smyslovye osnovy vospitatel'noj dejatel'nosti = Value and semantic foundations of educational activity : uchebnoe posobie / L. V. Bajborodova, M. V. Gruzdev, L. N. Artem'eva. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2022. 207 s.

4. Bajborodova L. V. Individualizacija i soprovozhdenie v obrazovatel'nom processe pedagogicheskogo vuza = Individualization and support in the educational process of a pedagogical university : monografija / L. V. Bajborodova, L. N. Artem'eva, M. P. Krivun'. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2014. 260 s.

5. Bel'kova I. A. Pohody k professional'no-lichnostnym kachestvam pedagoga i professional'nomu standartu pedagogicheskoj dejatel'nosti = Approaches to professional and personal qualities of a teacher and professional standard of pedagogical activity // Molodoj uchenyj. 2020. № 4 (294). S. 277–280.

6. Birjukova I. S. Podgotovka pedagogov k realizacii t'jutorskoj pozicii. Aktual'nost' t'jutorskoj kompetentnosti uchitelja-predmetnika = Preparation of teachers for implementing the tutorial position. Relevance of subject teacher competence // Voprosy sovremennyh nauchnyh issledovanij : mat. mezhdunar. (zaochnoj) nauchno-prakt. konf. Neftekamsk, 2022. S. 52–57.

7. Dolgova L. M. T'jutorstvo v aspekte rezul'tativnosti obrazovanija = Tutoring in terms of educational performance // T'jutorstvo: ideologija, proekty, obrazovatel'naja

praktika. Moskva, 2004. URL: <https://thetutor.ru/biblioteka/tyutorstvo-v-dopolnitelnom-professionalnom-obrazovanii/tyutorstvo-v-aspekte-rezultativnosti-obrazovaniya/> (data obrashhenija: 21.07.2023).

8. Kalinina N. V. Formirovanie t'jutorskoj kompetencii pedagoga v obshheobrazovatel'noj organizacii = Formation of tutor competence of a teacher in a general education organization // *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2021. № 10-3 (112). S. 42–44.

9. Kaplunovich S. M. Tehnologija adaptivnogo obuchenija v zone blizhajshego razvitija kak odin iz putej realizacii t'jutorskoj pozicii prepodavatelja vuza = Adaptive learning technology in the zone of the nearest development as one of the ways to implement the tutor position of a university teacher / S. M. Kaplunovich, I. Ja. Kaplunovich // *Gumanitarnye nauki (g. Jalta)*. 2021. № 2. S. 38–44.

10. Kapranova N. A. Nauchno-metodicheskoe so-provozhdenie professional'nogo rosta pedagoga na osnove formirovanija t'jutorskoj pozicii = Scientific and methodological support of professional growth of a teacher based on the formation of a tutorial position // *Kubanskaja shkola*. 2022. № 1. S. 48–54.

11. Kovaleva T. M. T'jutorskaja dejatel'nost' kak antropopraktika: mezhdru individual'noj obrazovatel'noj traektoriej i individual'noj obrazovatel'noj programmoj = Tutor activity as anthropopractic: between an individual educational trajectory and an individual educational program / T. M. Kovaleva, T. V. Jakubovskaja // *Chelovek.RU*. 2017. № 12. S. 85–94.

12. Kosolapova L. A. Antropologicheskij, dejatel'nostnyj, kompetentnostnyj podhody kak metodologicheskaja osnova jempiricheskikh issledovanij problem t'jutorstva = Anthropological, activity, competence approaches as a methodological basis for empirical studies of tutoring problems // «T'jutorstvo v otkrytom obrazovatel'nom prostanstve: jazyki opisanija i raboty s «samost'ju» — razvitie lichnosti; stanovlenie subektnosti; formirovanie self skills»: mat. XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakt. konf. (XXV Vserossijskoj nauchno-prakt. konf.) [27–28 oktjabrja 2020 g.]. Moskva : Resurs, 2020. S. 158–164.

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

14. Pogorelov S. T. Problema formirovanija tvorcheskoj individual'nosti v uslovijah razvivajushhejsja obrazovatel'noj sredy = The problem of creating creative individuality in developing educational environment // *Sozdanie i sovershenstvovanie tvorcheskoj obrazovatel'noj sredy v uchrezhdenii obrazovanija: problemy, idei, reshenija* : sb.

nauchn. st. / pod obshhej red. S. A. Novoselova. Ekaterinburg, 2022. S. 208–226.

15. Rylov A. N. Dejatel'nost' pedagoga-psihologa v uslovijah individualizacii obuchenija = The activity of a teacher-psychologist in the context of individualization of training // *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorija, pedagogika, filologija*. 2023. № 4. S. 81–86.

16. Safonova P. N. Sovremennaja sistema dopolnitel'nogo obrazovanija detej: osobennosti, strategii, tendencii = Modern system of additional education for children: features, strategies, trends / P. N. Safonova, I. N. Shamraj // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2020. № 4 (96). S. 158–171.

17. Chajka V. K. Kejs-metod: rol' i pomoshh' pri zakreplenii kompetencij na poslediplomnom urovne obrazovanija = Case method: role and assistance in consolidating competencies at the postgraduate level of education / V. K. Chajka, D. V. Djomina, V. V. Vustenko, O. K. Mezхова // *Mediko-social'nye problemy sem'i*. 2022. № 1. S. 93–101.

18. Jastrebova K. A. Professional'no vazhnye kachestva pedagoga s t'jutorskoj poziciej po otnosheniju k obuchajemyj = Professionally important qualities of a teacher with a tutorial position in relation to students / K. A. Jastrebova, A. V. Dorofeev // *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2022. № 2. S. 54–64.

19. Armstrong M. Human resource management practice / translated from English 15-th ed. St. Petersburg: St. Petersburg, 2020. 832 p.

20. Ivanova E. M., Krolevetskaja E. N. Tutor support in a modern school: problems and points of growth // *Sciff. Questions of students science*. 2023. № 8. pp. 267–271.

21. Kruszewski K. O nauczaniu uczeniu sie w szkole: Sztuka nauczania. Czynnosci nauczyciela. Warszawa: PWN, 1995. 532 p.

22. Krasinski A. Teoria ksztalcenia wielostronnego Wincentego Okonia wydaktyce szkolnej I katechetycznej. Seminare. Poszkiwania naukowe, Krakow WN PAT, 2001. P. 89–98.

23. Surkeeva D. B., Zakirjan K. K. The role of the supervisor in distance learning // *Universal'noe i kul'turno-specifichnoe v jazykah i literaturah*. Kurgan, 2023. S. 724–727.

24. Tregubova T., Shibankova L., Kats A. Tutor's support of teachers' professional development: conceptual framework and design in russian and european universities // *Kazan pedagogical journal*. 2022. № 5. pp. 7–15.

25. Vlasova I. V. the development of university students' self-organization with remote tutor support // *Tendencii razvitija nauki i obrazovanija*. 2023. № 93–2. S. 144–146.

26. Xotamov F. M. Nakshi taxsiloti ilovag'i dar tashakkuli farxangi xukukii honadagon // *Pajomi akademijai taxsiloti Tojikiston*. 2023. № 2 (47). S. 116–123.

Статья поступила в редакцию 11.03.2024; одобрена после рецензирования 15.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 11.03.2024; approved after reviewing 15.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

Научная статья
УДК 371.217
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-19
EDN: YFLKRC

Профориентационная работа со школьниками в условиях летнего оздоровительного лагеря

Елена Михайловна Болдырева¹, Наталия Ахатовна Валеева²

¹Доктор филологических наук, профессор Института иностранных языков Юго-Западного университета. КНР, 400715, г. Чунцин, район Бэйбэй, ул. Тяньшэн, д. 2

²Кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания истории и обществоведческих дисциплин, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1

¹e71mih@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2977-7262>

²akhatovna@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3621-2377>

Аннотация. В статье обосновываются эффективность и педагогическая целесообразность профориентационной работы со школьниками в условиях летнего оздоровительного лагеря, когда интеграция мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов готовности к выбору профессии происходит посредством вовлечения подростков в коллективную творческую деятельность. Подробно рассматривается реализация в летнем оздоровительном лагере культурно-просветительского проекта «Педагогическое созвездие: каникулы» Ярославским государственным педагогическим университетом им. К. Д. Ушинского, представляющего собой концептуально-комплексное осмысление понятий «наставник» и «педагог», синтезирующего комплекс досуговых и образовательных мероприятий, реализующих различные аспекты интегрального системообразующего концепта программы «Педагогическое созвездие». В статье раскрываются основные направления деятельности по реализации программы: сюжетно-ролевая игра «Путешествие по педагогической вселенной», включающая культурно-массовые мероприятия, концептуально связанные с педагогическими идеями самых известных педагогов России и мира; занятия образовательного модуля «Великая мудрость великих педагогов», информационно-просветительский блок (занятия с лекторами общества «Знание»), информационный центр и газета «Педагоги, наставники, учителя. По страницам истории», комплекс творческих мастерских «Волшебный мир детского творчества», педагогический кино клуб, музыкальный калейдоскоп «Педагоги и наставники в песенном дискурсе»; комплекс коллективных творческих проектов и социальных роликов «Сердце отдаю детям». В статье делается вывод о достигнутых при реализации программы образовательных и воспитательных результатах в профессиональной ориентации детей и подростков, таких как сформированность знаний об основных персоналиях в истории педагогики и представления о содержании понятий педагог и наставник в различных аспектах их деятельности; профессиональная ориентация школьников Ярославской области и повышение значимости педагогических профессий, формирование потенциального резерва абитуриентов для ЯГПУ им. К. Д. Ушинского из представителей старших отрядов, формирование профессиональных компетенций вожатого детского лагеря и подготовка к волонтерской деятельности в качестве вожатого.

Ключевые слова: профориентация; просвещение; детский оздоровительный лагерь; профессиональное самоопределение; духовно-нравственные ценности; педагогическая система; программа тематического лагеря; сюжетно-ролевая игра; образовательные модули

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., Валеева Н. А. Профориентационная работа со школьниками в условиях летнего оздоровительного лагеря // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 19–31. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-19>. <https://elibrary.ru/YFLKRC>

Original article

Career guidance work with school students in the conditions of a summer health camp**Elena M. Boldyreva¹, Natalia A. Valeeva²**¹Doctor of philological sciences, professor, Institute of foreign languages, South-western university. PRC, 400715, Chongqing, Beibei district, 2 Tiansheng st.²Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of methods of teaching history and social sciences, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya St., 108/1¹e71mih@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2977-7262>²akhatovna@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3621-2377>

Abstract. The article substantiates the effectiveness and pedagogical feasibility of career guidance work with school students in a summer health camp, when the integration of the motivational, cognitive and activity components of readiness to choose a profession happens through the involvement of adolescents in collective creative activity. The implementation of the cultural and educational project «Pedagogical Constellation: Holidays» by Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, «which is conceptual and comprehensive understanding of the concepts of «mentor» and «teacher», synthesizing a complex of leisure and educational events that implement various aspects of the integral system-forming concept of the program «Pedagogical Constellation». The article reveals the main areas of activity for implementing the program: the role-playing game «Journey through the pedagogical universe», which includes cultural events conceptually related to the pedagogical ideas of the most famous teachers in Russia and the world; classes of the educational module «The Great Wisdom of Great Teachers», an information and educational block (classes with lecturers of the «Knowledge» society), an information center and the newspaper «Educators, mentors, teachers. On the pages of history», a complex of creative workshops «The Magic World of Children's Creativity», a pedagogical cinema club, a musical kaleidoscope «Teachers and Mentors in Song Discourse»; a set of collective creative projects and social videos «I give my heart to children». The article concludes on the educational and training results achieved in implementing the program in the vocational guidance of children and adolescents, such as the formation of knowledge about the main personalities in the history of pedagogy and ideas about the content of the concepts of teacher and mentor in various aspects of their activity; vocational orientation of school students of the Yaroslavl region and increasing the importance of pedagogical professions, formation of a potential reserve of applicants for YSPU named after K. D. Ushinsky from representatives of senior detachments, formation of professional competencies of the counselor of the children's camp and training for volunteer activity as a counselor.

Key words: career guidance; education; children's health camp; professional self-determination; spiritual and moral values; pedagogical system; a theme camp program; plot-role-playing game; educational modules

The article was prepared as part of activity of the Center for the Study of Russian-Speaking Countries, Southwest University, the People's Republic of China under the Ministry of Education of the PRC.

For citation: Boldyreva E. M., Valeeva N. A. Career guidance work with school students in the conditions of a summer health camp. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 19-31. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-19>. <https://elibrary.ru/YFLKRC>

Введение

В настоящее время система образования РФ столкнулась с рядом вызовов, при этом одним из важнейших является задача возрождения интереса молодежи к педагогической профессии и привлечения на педагогические специальности наиболее мотивированных и подготовленных абитуриентов. Так, в рамках национального проекта «Образование» ведется системная работа по совершенствованию условий работы педагогов и формированию у школьников интереса к профессии учителя. Для школьников, которые планируют стать педагогами, был создан единый навигатор БУДУЧИТЕЛЕМ.РФ, который поз-

воляет выполнять функцию профориентации подростков, имеющих склонность к педагогической профессии.

На сегодняшний день под профессиональной ориентацией понимается «научно обоснованная система подготовки молодежи к свободному и самостоятельному выбору профессии, призванная учитывать как индивидуальные особенности каждой личности, так и необходимость распределения трудовых ресурсов» [Захаров, 2008, с. 7]. Профориентация рассматривается как деятельность семейного института, школы, университетов, различных организаций государственного, общественного и коммерческого характера, которая носит комплексный характер, имеет как

информационную, так и организационно-практическую направленность, что в целом обеспечивает помощь населению в процессе выбора или смены профессии, учитывая и индивидуальные личностные интересы и потребности современного рынка труда [Блинов, 2014, с. 34–35]. Тем самым задача профориентации заключается в создании оптимальных условий для психолого-педагогической поддержки подрастающего поколения в вопросах профессионального самоопределения, оказании квалифицированной помощи, призванной выявить профессиональные интересы, определить жизненные ориентиры.

Проблема профориентационной работы постоянно становится предметом исследования ученых-педагогов, рассматривающих цели, задачи, методы и формы профориентации и ее связь с различными направлениями деятельности образовательных и воспитательных учреждений [Блинов, 2014; Борисович, 2014; Борщук, 2006; Захаров, 2008; Котанс, 2002; Литвинцева, 2016; Лукашенок, 2014; Наша новая профориентация, 2020; Охоба, 2019; Профориентационная работа..., 2010; Профориентационный нетворкинг..., 2020 и др.]. Однако, ощущается недостаток именно работ практико-ориентированного характера, осмысливающих организацию профориентационной работы в детских оздоровительных лагерях в каникулярный период. В современной ситуации важно, чтобы профориентационное психолого-педагогическое сопровождение подростков реализовывалось системно и непрерывно, осуществляясь не только в учебное, но и в каникулярное время, охватывая и все типы образовательных организаций и различные организации отдыха и оздоровления, особенно детские оздоровительные лагеря любой направленности. В этом отношении проведение целенаправленной профориентационной работы в условиях летнего оздоровительного лагеря позволит выстроить модель содействия профессиональному самоопределению подростков путем популяризации педагогической профессии, а также даст возможность повлиять на решение старшеклассников выбрать для себя профессию педагога.

Важность проведения подобного рода работы признается на уровне государственной политики РФ. В частности, летом 2023 года на заседаниях Общественного совета при Министерстве просвещения Российской Федерации первого созыва обсуждался вопрос о важности продолжения работы программы «Университетские смены» [Правительство РФ..., 2023]. Кроме того, в Постанов-

лении Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 08.12.2023) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации» указано, что одним из ключевых вопросов является «подъем престижа учительской профессии», а также «формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся» [Постановление Правительства РФ..., 2023].

Методология и методы исследования

С методологической точки зрения основополагающим в реализации вопроса профориентации и самоопределения личности школьника выступают субъектный и социокультурный подходы. Характеризуя принципы социокультурного подхода, Н. И. Лапин утверждает, что он проявляется в «единстве культуры и социальности, образуемых и преобразуемых деятельностью человека» [Лапин, 2000, с. 11]. Иначе говоря, социокультурный подход помогает сформировать ответственное отношение к ценностям, культуре, обычаям окружающего мира и достигнуть ситуации, при которой личность будет формироваться в контексте общечеловеческой культуры. В соответствии с этой позицией, П. А. Сорокин выделяет в качестве самостоятельных единиц человеческого мира такие факторы, как личность, общество и культура, отмечая, что личность формируется в обществе, создающем и сохраняющем одновременно различные обычаи, нормы и культурные традиции [Сорокин, 2012, с. 12]. Именно поэтому социокультурный подход является одним из основных в реализации профориентационной программы ДОЛ, так как он предоставляет участникам смены возможность расширения культурного пространства самореализации личности путем приобщения к различным видам деятельности, к традиционным духовно-нравственным ценностям и социокультурным ценностям современного общества. Летняя профориентационная смена в ДОЛ дает уникальную возможность реализации интересов и развития потенциала личности подростка, свободы выбора различных видов деятельности, восполнения физических и психологических сил, израсходованных в течение учебного года, а также создает оптимальные психолого-педагогические условия для формирования и совершенствования различных компетенций подростков (организа-

торских, технических, лидерских, творческих и др.). Детский оздоровительный лагерь позволяет участникам профориентационной смены получать новые знания, умения и навыки в игровой форме, через отдых и обучение. Учёные, исследующие современный опыт профориентационной работы с детьми и подростками, отмечают, что ее возможности недостаточно используются в каникулярное время. Поэтому детский оздоровительный лагерь, являясь частью социальной среды, должен приобрести статус важнейшего звена единой непрерывной системы профессиональной ориентации детей и подростков.

Важным с позиции управления профориентацией является учение психологии об индивидуально-деятельностном подходе к пониманию развития и формирования человека вообще, его профессионального самоопределения, в частности субъектно-ориентированного подхода, который предполагает создание таких условий, когда учащийся может проявлять свою субъектность, осознавать свою индивидуальность. Субъектно-ориентированный подход ориентирован на то, чтобы школьники сознательно включались в разные типы деятельности, как учебной, так и общественно значимой, которая связана так или иначе с будущей педагогической профессией; учащиеся должны самостоятельно определять цели и задачи будущей деятельности; они должны уметь разрабатывать свои индивидуальные маршруты, проектировать и создавать свои планы образовательного и профессионального характера; постоянно искать новые задачи, активно участвовать в творческой деятельности, кроме того, обучающиеся должны иметь право самостоятельно выбирать для себя формы допрофессионального образования, самостоятельно оценивать эту деятельность и свои образовательные достижения [Байбородова, 2021, с. 185].

Важнейшими принципами реализации программы профориентации в ДОЛ являются:

- принцип гуманизации образовательного пространства ДОЛ через установление педагогического взаимодействия между педагогами и участниками программы как важнейшее условие полноценного развития личности ребенка, создание условий, направленных на раскрытие и развитие способностей участников программы, их позитивную самореализацию;
- принципы целенаправленности и системности программы, которые реализуются через педагогически обоснованную и целесообразную систему взаимодействий между всеми участни-

ками педагогического процесса – педагогами, воспитанниками ДОЛ и их родителями;

- принцип дифференцированного подхода, который дает возможность создавать обучающую и воспитательную систему, обеспечивающую потребности каждого ребенка с учетом его индивидуально-типологических особенностей;
- принцип комплексности, который реализуется через многообразие образовательных направлений и форм взаимодействия педагогов ДОЛ с участниками программы через сочетание индивидуальной, групповой и массовой работы по изучению наследия великих педагогов России и мира;
- принцип сотворчества соблюдается через предоставление каждому подростку возможности участвовать во всех занятиях и мероприятиях на основе его опыта, с учётом его возрастных и личностных особенностей. Подросток включается в реальные значимые для него отношения, что стимулирует его активность и инициативу, обеспечиваются условия выбора детьми актуальной для них деятельности, обучение их работе в команде.
- принцип культуросообразности и диалога культур, реализация которого осуществляется через совершенствование гражданской позиции путём сравнительного анализа педагогических систем педагогов разных стран, осознания самобытности и неповторимости каждой педагогической культуры, педагогических традиций и обычаев, понимание необходимости уважительного отношения к культуре других государств.

Существующие на сегодняшний день практические разработки профориентационных смен в ДОЛ большей частью представляют собой разнообразные варианты «калейдоскопа профессий» («В мире профессий», «Город мастеров», «Твой выбор», «Путешествие по миру профессий» и т. п.), что, безусловно, обеспечивает интерес детей к яркой и занимательной сюжетно-ролевой игре, но неизбежно приводит к поверхностности, плакатности представления о каждой профессии. На наш взгляд, не менее важным является комплексная целенаправленная профориентационная работа по формированию у детей и подростков глубоких осознанных представлений об одной из профессий, выбор которой может быть детерминирован либо ведомственной принадлежностью детского оздоровительного лагеря (например, различные варианты железнодорожных профессий в сети лагерей ОАО «РЖД»), либо социально значимой в настоящее время государственной установкой, воплощенной в социальном заказе и

стратегиях реализации государственной образовательной политики.

Результаты исследования

2023 год Указом президента Российской Федерации № 401 от 27 июня 2022 года был объявлен в России Годом педагога и наставника, именно поэтому одним из важнейших направлений в комплексе государственных образовательных и воспитательных мероприятий должна была стать профориентационная работа, направленная на повышение значимости профессии учителя. И в этом смысле именно педагогический университет, являющийся сердцем педагогического пространства региона, становится основным субъектом, осуществляющим эту деятельность. Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского в течение многих лет реализует различные культурно-образовательные программы в летнем оздоровительном лагере Ярославской области Общество с ограниченной ответственностью «Загородный оздоровительный комплекс Березка», такие, например, как «Березка – территория русского слова», «В поисках эликсира здоровья», «Волшебные сказки Поднебесной: китайские каникулы с ЯГПУ им. К. Д. Ушинского», «Загадки Срединного государства: китайские каникулы с ЯГПУ им. К. Д. Ушинского» и другие, многие из которых становились лауреатами различных конкурсов программ детского отдыха как региональных, так и всероссийских. В 2023 году ЯГПУ разработал и реализовал на базе ЗОК «Березка» программу тематической смены «Педагогическое созвездие: каникулы с ЯГПУ им. К. Д. Ушинского», ставшую победителем регионального этапа Всероссийского конкурса программ и методических кейсов «Лучшая программа организации отдыха детей и их оздоровления».

Целевой группой реализации тематической смены «Педагогическое созвездие: каникулы с ЯГПУ им. К. Д. Ушинского», посвященной Году педагога и наставника в России, стали школьники в возрасте от 7 до 16 лет из различных муниципальных районов Ярославской области в период 16.07.2023 – 29.07.2023 года. Формы реализации программы предполагали культурно-массовые мероприятия, коллективные творческие дела, теоретические и практические занятия, интеллектуальные и спортивные игры, соревнования, встречи с интересными людьми, игры, конкурсы, творческие проекты. Актуальность программы «Педагогическое созвездие: каникулы с ЯГПУ им. К. Д. Ушинского» заклю-

чается и в том, что все мероприятия направлены на повышение престижа профессии учителя, на привлечение внимания участников смены к профессии учителя через знакомство с деятельностью известных отечественных и зарубежных педагогов. Особую актуальность имеет данная программа для детей и подростков Ярославского региона, во-первых, потому что в 2023 году отмечался юбилей основоположника отечественной педагогики – К. Д. Ушинского, деятельность которого тесно связана с Ярославским краем, его имя носит Ярославский государственный педагогический университет, а педагогическое наследие Ушинского, несомненно, является национальным достоянием России, и именно на него делается особый акцент в настоящей программе. Во-вторых, в партнерстве с ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, одним из лучших педагогических вузов страны, происходила реализация данной программы, корреляция участников смены с педагогами университета и с педагогическим отрядом «Созвездие», по сути, приобрела статус работы с потенциальными абитуриентами ЯГПУ в плане профессиональной ориентации и создания кадрового резерва будущих педагогов.

Реализация данной программы позволила ознакомить детей с ярчайшими знаковыми персоналиями – отечественными и зарубежными педагогами. Но это знакомство осуществлялось не в виде сухого лекционного курса, а в виде сюжетно-ролевой игры в форме увлекательного путешествия, включающего в себя различные коллективные творческие дела, зрелищные культурно-массовые мероприятия, интеллектуальные конкурсы, вызывающие у участников программы огромный интерес. В результате реализации программы формируется позитивная эмоциональная среда ДОЛ, что, безусловно, повышает эффективность образовательного процесса и способствует тому, что тематика Года педагога и наставника была воспринята участниками программы органически как важная составляющая их жизни.

Новизна данной программы определяется тем, что, она представляет собой концептуальное комплексное осмысление понятий *наставник* и *педагог*, синтезирует комплекс досуговых и образовательных мероприятий, реализующих различные аспекты интегрального системообразующего концепта программы «Педагогическое созвездие»: система основных модулей программы реализуется одновременно с сюжетно-ролевой игрой «Путешествие по педагогической

вселенной», полученная участниками программы теоретическая информация постоянно актуализируется и находит применение в коллективной творческой деятельности.

Все дни смены посвящены известным педагогам, для представителей разных возрастных групп предусмотрены разные формы образовательных занятий, для младшего звена акцент делается на практико-ориентированные игровые формы, которые для старшего звена дополняются информативным компонентом, используются такие виды деятельности, как TED-технология, сюжетно-ролевая игра, информационная визуализация и др.

Целью программы является привлечение внимания участников смены к профессии учителя через знакомство с деятельностью известных отечественных и зарубежных педагогов, формирование уважительного отношения к данной профессии, содействие становлению и развитию личностных качеств, необходимых будущему педагогу и наставнику.

Образовательные и воспитательные задачи программы заключаются в следующем:

- 1) раскрыть понятия «педагог», «наставник»;
- 2) познакомить участников смены с известными отечественными и зарубежными педагогами;
- 3) популяризировать престиж педагогических профессий среди участников смены; привлечь старших участников смены в педагогическую профессию;
- 4) реализовать лидерский потенциал детей через участие в деятельности органов самоуправления;
- 5) повысить социальную активность через подготовку и реализацию коллективных творческих проектов.

В основу реализации программы положен игровой алгоритм: все участники программы отправляются в путешествие по Педагогической Вселенной, в процессе которого предстоит выполнить важную миссию: посетить разные планеты Педагогической Вселенной, познать подлинную мудрость великих педагогов прошлого и настоящего, раскрыть тайны школ разных времен и народов, чтобы эти знания помогли каждому участнику программы лучше понять и себя самого, и свое место в этом мире. Каждый отряд на время проведения смены – школа, отражающая наиболее интересные и актуальные педагогические идеи и концепции либо исторически существующих школ, либо совмещающая в себе идеи нескольких педагогов или эпох. Каждая

школа оформляет свой «классный уголок», расписание на день размещается в общелагерном электронном дневнике. Воспитатель и вожатые – директор и учителя школы.

Система стимулирования: за победы в общелагерных мероприятиях, выполнение специальных заданий и помощь сотрудникам лагеря и другим отрядам каждый отряд-школа мог получить «учебники мудрости». Первые 10 учебников ученики школы коллективным решением могли обменять на «аттестат об окончании школы Педагогического Созвездия», следующие 15 учебников – на «диплом о высшем образовании в Педагогическом Созвездии». Дополнительно учебники можно было обменять на «свидетельства о повышении квалификации» или на «сертификаты переподготовки» в определённой сфере: спорт, творчество и др. Каждый документ даёт отряду право выбрать специальный бонус, который можно добавить в расписание уроков школы (дополнительное занятие в творческой студии, урок по стрельбе в тире и др.) или, наоборот, изменить: вместо традиционной утренней зарядки выбрать йогу, фитнес и др. За нарушение правил, которые дети составили в рамках конкурса плакатов в день знакомства с Янушем Корчаком «Правила жизни глазами детей», каждая школа могла получить в общелагерный дневник кляксу. За 3 кляксы школе нужно было выполнить специальное задание от администрации.

Мероприятия в рамках сюжетно-ролевой игры были связаны во многом с развитием качеств, которые различные группы населения считают наиболее важными в деятельности учителя. Так, при выборе конкретных мероприятий мы ориентировались на данные исследования, приуроченного ко Дню учителя – 2022, проведённого Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) [Всероссийский центр изучения общественного мнения..., 2022]. Портал ВЦИОМ отмечает динамику представлений о профессии учителя в период с февраля 2022 г. по ноябрь 2022 г. Так, если в феврале 2022 года респонденты называли главным качеством учителя образованность, компетентность, эрудицию (23 % опрошенных), то в октябре 2022 года рейтинг качеств возглавили доброта и уважение к детям (32 % против 19 % в феврале 2022 г.). На втором месте в обоих случаях стоит порядочность, справедливость и объективность – 25 % в обоих опросах.

При этом, если учитывать выборку по возрастам, то образ хорошего педагога молодежь и старшее поколение представляют по-разному. Для людей старше 60-ти лет самым важным качеством оказывается любовь к детям (32 %) и справедливость (30 %), а молодые люди в возрасте 18–24 лет считают главным качеством учителя уважение по отношению к ученикам и доброту (45 %). Приблизительно третья часть российской молодежи считают важными качествами душевность и внимательность, и этот показатель вдвое выше показателей в целом по выборке (31 % против 16 % среди россиян в целом). Однако суждение о том, что «учитель — это призвание», оказывается непопулярным (4 % против 15 % среди всех опрошенных).

Существуют также данные опросов, проводимых частными компаниями. По данным опроса образовательной компании MAXIMUM Education, проведенного также в октябре 2022 года, но уже среди самих школьников, идеальный учитель должен быть справедливым и объективным (33 % опрошенных), на втором месте расположилось умение грамотно объяснять материал (27 %), на третьем месте стоит позиция «любит детей, отзывчивый» [Образовательная компания MAXIMUM Education..., 2022]. В целом на основании результатов опроса можно сделать вывод, что все возрастные группы, опрошенные разными компаниями, называют важнейшими качествами педагога в той или иной форме гуманизм по отношению к обучающимся.

В связи с этим перед разработчиками программы стояла задача сформировать в сознании участников смены представление о важности педагогического труда, значимости и особом статусе педагогических работников и наставников; создать условия для формирования качеств, необходимых в профессии педагога. На этой основе строилось знакомство с принципами педагогических систем великих педагогов.

Так, например, ориентируясь на названное молодыми респондентами качество «доброта и уважение», в игровой форме реализована одна из основных идей Ш. Амонашвили: близость наставника и ученика, доверие и путь «рука об руку». Для этого на этапе знакомства участникам игры необходимо встать в круг, а затем запутать узел, не расцепляя рук; далее за отведенное время «живой узел» распутывается в полной тишине. Кроме того, идея Амонашвили воспитания в детях умения работать в команде в «Школе радости» соответствовала и игра «Полотно взаимодействия»:

всей команде участников необходимо поместиться на покрывале размером 1.5*2 метра, затем детям необходимо самостоятельно выработать стратегию выполнения задания: не покидая покрывала и не ступая на землю, перевернуть покрывало на изнаночную сторону. Одним из основных принципов в работе Шалвы Амонашвили было принятие «детской свободы». Педагог считал, что уважение к фантазии, мышлению и желаниям детей обязательно в педагогической деятельности. Опираясь на данный принцип, была проведена игра «Зеркало», когда команда разделялась по парам, участники вставали напротив друг друга на расстоянии вытянутой руки, при этом один человек был зеркалом и должен был копировать все действия и мимику, которые показывает напарник. Потом игроки меняются местами. Основной эффект от знакомства с идеями Амонашвили заключается в том, что дети обучаются работать в команде, оказывать поддержку своим товарищам, что развивает в них эмпатию, умение слышать друг друга, что является важными качествами для будущего педагога.

Кроме того, идея развития «доброты» была реализована в формате фотокросса – марафона добрых дел «След на земле» (день В. Сухомлинского). Каждому отряду-школе были выданы темы, нужно было сделать подходящие фотографии. Но главная особенность данного фотокросса в том, что отрядам необходимо сделать полезные дела, были предложены следующие темы: «Всех нужнее и дороже, всех доверчивей и строже», «Добрый жить на свете веселее», «Что такое доброта? Доброта – это тогда, когда...», «Иди, мой друг, всегда иди дорогой добра», «Запустим мы бумеранг добра».

Доверие к ребенку являлось центральным в концепции М. Монтессори. Ее основной идеей можно назвать обучение через самостоятельность и естественность, именно поэтому при знакомстве с данным педагогом детям предлагается рассортировать крупы по мешочкам, а затем предложить водителю с закрытыми глазами определить содержимое каждого мешочка.

Кроме игровых технологий для знакомства с идеями великих педагогов использовалась технология КТД. Так, И. Иванов является одним из основателей методики коллективного творческого дела, поэтому при изучении принципов его педагогической системы дети совместно создавали эмблему своей отрядной школы, рисуя различными частями тела (пальцами, носами и др.). Кроме того, идеи КТД были реализованы в фор-

мате бинго-трудового десанта «Коммуна славится трудом» (день А. Макаренко). Каждому отряду-школе были выданы социально-значимые задания, которые необходимо было выполнить в креативной форме и прислать видео- или фотоотчёт. Бинго представляло из себя мероприятие, которое выполнялось в свободной форме. Необходимо было выполнить следующие задания: убрать корпус, подмести на улице, помочь другому отряду, выполнить определённое задание от администрации лагеря, провести самую творческую уборку, накрыть в столовой на весь отряд, собрать пластиковые бутылки и крышечки, показать, насколько ваша трудовая коммуна дружная и записать на видео название и девиз своей трудовой коммуны. Кроме того, реализовать полный цикл КТД дети могли в рамках ярмарки «Секреты Монте梭ри». Каждому отряду необходимо было придумать свою интерактивную площадку, на которой они в игровом формате рассказывали про принципы педагогической деятельности Марии Монте梭ри. Как известно, педагогическая система Марии Монте梭ри значительно отличается от обычной классно-урочной системы. Её главная задача ориентироваться на желания и потребности ребёнка. Каждый отряд-школа проводил свои интерактивные площадки. У детей была возможность пройти предложенные станции, а затем оставить жетон, проголосовав за одну из площадок.

Судя по результатам опросов самих школьников, в педагогах они ценят умение грамотно объяснять учебный материал в простой и доходчивой форме. В этом отношении незаменимыми были идеи К. Ушинского о значимости родного языка в образовании. При рассмотрении его принципов педагогики наставник преподносит их через следующее задание: детям необходимо объяснить устойчивые выражения, пословицы и поговорки про учителей без слов, остальным необходимо угадать объясняемую фразу.

Знакомство с идеями Сократа также позволяет развивать коммуникативные навыки: участники узнают о том, что такое «Сократова беседа», после чего детям необходимо написать небольшое стихотворение про предстоящую смену, а затем с выражением прочитать его, далее происходит обсуждение созданного материала в формате беседы. Финалом стала реализация идеи Януша Корчака, опирающаяся на его принцип: дети – это самостоятельные единицы, которые с детства должны учиться самостоятельно. Игра «Тропинка» проводится для того, что-

бы участники самостоятельно смогли организовать внутрикомандную работу, а также добиться желаемого результата. Игра имеет следующее задание: одному человеку из отряда завязывают глаза, задача отряда – провести участника по тропинке так, чтобы была пройдена подготовленная полоса препятствий. Основополагающая идея – хороший учитель также ведёт детей к знаниям, преодолевая «полосу препятствий».

Идеи К. Ушинского оказались незаменимы и при выработке творческих навыков. Так, каждому отряду-школе необходимо было подготовить творческое выступление-сказку по мотивам сказок данного автора. Отрядами были выбраны следующие сказки: «Вместе тесно, а врозь скучно», «Ветер и солнце», «Как рубашка в поле выросла», «Умей обождать», «Дети в роще», «Пчёлки на разведках», «Четыре желания», «Сумка почтальона».

Логическим завершением формирования качеств будущего педагога стал конкурс отрядных книг «Великие педагоги». Каждый отряд-школа оформляет свою «отрядную» книгу, в которой собирает и формирует информацию о конкретном педагоге. Педагоги, которые были представлены: В. Сухомлинский, К. Ушинский, Конфуций, Сократ, М. Монте梭ри, А. Макаренко, Ш. Амонашвили, Я. Коменский, Я. Корчак. Содержание книги включает в себя определённые обязательные рубрики: ФИО, годы жизни, краткая биография, основные произведения, основные идеи, актуальность идей этого педагога (как отразили на смене в лагере).

Анализ эффективности тематической смены в ЗОК «Березка» базируется на исследовании некоторых личностных качеств детей, основу которых составляют лидерские качества будущего педагога и наставника как интегративная характеристика компетенций ребят. При этом понятие *лидер* отождествляется в сознании ребят с понятиями *педагог* и *наставник*, поэтому в дальнейшем мы использовали для анализа эффективности программы данное понятие. В рамках статьи не представляется возможным полностью представить всю процедуру мониторинга эффективности программы, поэтому ограничимся некоторыми примерами.

Основными критериями развития у подростков качеств лидера являются, во-первых, критерий внутренней готовности, когда подросток испытывает интерес к работе в качестве организатора, готов исполнять роль лидера и при этом понимает поставленные перед ним задачи, знает правила

эффективной коммуникации в разных ситуациях и алгоритмы деятельности организатора. Вторым критерий имеет практически-действенный характер и является критерием внешней реализации, включая в себя деятельностный аспект (результативность деятельности) и личностно-позиционный аспект, учитывающий, как группа воспринимает лидера и наоборот.

Кроме качественной оценки, существует и количественная оценка сформированности качеств лидера. Оптимальной здесь является трехбалльная система: 5 баллов: качества лидера выражены ярко и проявляются устойчиво, 4 балла: признаки лидера при частом проявлении развиты на среднем уровне, 3 балла: качества лидера развиты слабо, их проявления крайне редкие.

Опора на данные критерии способствует достижению унификации при оценке сформированности у подростков качеств лидера, необходимых будущему педагогу и наставнику.

В рамках реализации программы было проведено анкетирование с целью выявить основные направления и тенденции выраженности качеств лидера у подростков в ДОЛ (представление подростков о личности лидера, их отношении к деятельности лидера в детских общественных организациях и др.).

В начале смены процедуру анкетирования прошли 270 детей из 320 (не были включены представители самых младших отрядов). Анкета включала в себя вопросы, связанные с пониманием подростками сущности понятия «лидер» (кто такой лидер, может ли в отряде быть не один лидер, а несколько, существует ли в вашем отряде возможность, чтобы каждый человек смог проявить себя лидером, нужны ли тебе специальные лидерские знания и умения и др.).

Ответы участников программы свидетельствуют о том, что школьники затрудняются с формулировкой четкого определения понятия «лидер», но у них есть общее представление о том, кто такой лидер и каковы должны быть его личностные качества. 33 % участников анкетирования называют лидером человека, которого все поддерживают и слушаются, 28 % считают, что лидер имеет авторитет в отряде, 21% отмечают, что мнение лидера все должны признавать, 18 % называют лидером человека, который в трудной ситуации помогает своей группе. 78 % опрошенных подростков допускают наличие нескольких лидеров в одной группе, 31 % считают, что в их группах каждый человек имеет возможность стать лидером. 72 % заявляют, что им

необходимо приобрести умения и знания, свойственные лидеру.

Важным вопросом в анкетировании стал вопрос о свойственных лидеру личностных качествах, что позволило получить следующую картину: любознательность 24,3 %, общительность 23,8 %, инициативность 23,7 %, ответственность 21,4 %, доброта 19,6 %, культура речи 18,1 %, активность 16,0 %, авторитет в глазах группы 14,7 %, честность 11,4 %, организаторские умения 7,1 %, настойчивость 6,2 %, уверенность 5,7 % самостоятельность в принятии решений 4,3 %, решительность 4,0 %, быстрота и гибкость ума 3,6 %, чувство юмора 2,8 %, уравновешенность 1,8 %, эрудированность 1,5 %. Оценивая степень выраженности у самих себя лидерских качеств, участники программы отметили, что у них недостаточно сформированы такие качества, как эрудированность, авторитет в группе, активность, организаторские умения и коммуникабельность.

Эффективность реализации программы «Педагогическое созвездие» подтверждается и результатами формирующего эксперимента, направленного на то, чтобы посмотреть, как изменяется в процессе реализации программы степень сформированности лидерских качеств. Основными здесь стали методики социометрии и методика КОС (оценка коммуникативных и организаторских способностей) [Батаршев 2001; Истратова 2006]. Исследование проводилось на базе ЗОК «Березка» на старшей возрастной группе 13–15 лет из первого отряда (экспериментальная группа) и второго отряда (контрольная группа).

Методика социометрии использовалась следующим образом: участники эксперимента отвечали на два вопроса: «Вы приехали в детский лагерь. С кем из членов отряда вы хотите жить в одной палате?» и «Вы делаете задание в парах. Кого вы хотите взять себе в напарники?» При этом разрешалось указывать две фамилии или в случае затруднения написать только свою фамилию. В рамках методики КОС участники программы дали ответы «да» или «нет» на сорок вопросов.

Анализ результатов социометрического метода показывает, что дифференциация оценки статуса личности в группе (показатели: высокий уровень, достаточный, средний и низкий) в начале формирующего эксперимента выглядит следующим образом. В контрольной группе 12,5 % лидеров с высоким статусом личности в группе, а в экспериментальной этих «звезд» 8,3 %. В группе «приближенных к лидерам» (достаточ-

ный уровень) оказались 25 % детей в контрольной группе, а в экспериментальной их оказалось 12,5 %. Средний уровень статуса личности в группе имеет самое большое количество подростков: в контрольной группе 45,8 %, а в экспериментальной 37,5 %. Наконец, в обеих группах оказались так называемые «изолированные» (низкий уровень), которых никто не назвал (в экспериментальной группе 41,7 % и в контрольной группе 16,7 %).

Применение «индекса сплоченности группы» в качестве социометрического параметра показало низкую степень групповой сплоченности и в контрольной группе, и в экспериментальной: 8,3 % при 6 взаимных выборах и в контрольной группе.

Методика КОС, примененная в констатирующем эксперименте, позволила получить исходные данные о степени развития коммуникативных и организаторских способностей участников программы.

Таблица 1.

Результативность по методике КОС

Баллы	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Коммуникативные способности	Организаторские способности	Коммуникативные способности	Организаторские способности
5	16,6 %	12 %	20,8 %	20,8 %
4	8,3 %	8,3 %	4,1 %	16,3 %
3	20,8 %	4,1 %	12,5 %	4,1 %
2	8,3 %	16,6 %	20,8 %	16,3 %
1	4,6 %	59 %	41,8 %	42,5 %

В процессе формирующего эксперимента мы реализовали технологию формирования у подростков качеств лидера, учитывающую такие факторы, как развитие у детей осознанной мотивации лидерства, организация команды для развития качеств лидера, использование интерактивных форм деятельности в процессе создания развивающей среды и др. После этого мы повторно произвели диагностику уровня сформированности у участников программы в экспериментальной и контрольной группах лидерских качеств и получили результаты, демонстрирующие значительную разницу по сравнению с констатирующим экспериментом. В экспериментальной группе значительно повысился статус личности в коллективе: высокий уровень поднялся с 8,3 % до 29,1 %, достаточный уровень вырос с 12,5 % до 29,1 %, и, напротив, процент

«зоны изолированных» сократился с 41,5 % до 16,8 %. Заметим, что эти же показатели в контрольной группе практически не изменились.

Анализ с точки зрения применения социометрического параметра «индекс групповой сплоченности» также позволил обнаружить существенное улучшение индекса в экспериментальной группе после формирующего эксперимента: 20,8 % (взаимных выборов 15), ранее было 8,3 % при 6 взаимных выборах.

По завершении формирующего эксперимента мы также повторили диагностику по методике КОС, результаты которой представлены в таблице и демонстрируют положительную динамику сформированности у участников экспериментальной группы коммуникативных способностей и организаторских качеств.

Таблица 2.

Результативность по методике КОС: итог

Баллы	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Коммуникативные способности	Организаторские способности	Коммуникативные способности	Организаторские способности
5	16,6 %	16,6 %	33,3 %	29,1 %
4	8,3 %	8,3 %	25 %	20,8 %
3	20,8 %	8,3 %	20,8 %	12,5 %
2	29,1 %	16,6 %	16,6 %	20,8 %
1	25,2 %	50,2 %	4,3 %	16,8 %

Проведенное нами исследование эффективности реализации программы по формированию у подрастающего поколения качеств лидера, необходимых в будущей профессии педагога, проде-

монстрировало успешность подобной деятельности в условиях ДОЛ, создающего оптимальные условия для развития творческого мышления, для самоутверждения и личностной самореализации

Заключение

Итак, профориентационная работа в летнем оздоровительном лагере предполагает создание педагогических условий формирования готовности подростков к межкультурному общению, когда интеграция мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов готовности к выбору профессии происходит посредством вовлечения подростков в коллективную творческую деятельность. Реализация программы «Педагогическое созвездие: каникулы с ЯГПУ им. К. Д. Ушинского» позволила получить следующие значимые результаты.

1. Образовательные и воспитательные: у участников программы сформированы элементарные знания об основных персоналиях в истории педагогики, создано общее представление о содержании понятий педагог и наставник и различных аспектах их деятельности; создана мотивация на проявление активной жизненной позиции.

2. Социальные эффекты:

- Профессиональная ориентация школьников Ярославской области и повышение значимости педагогических профессий.
- Формирование потенциального резерва абитуриентов для ЯГПУ им. К. Д. Ушинского из представителей старших отрядов.
- Формирование профессиональных компетенций вожатого детского лагеря и подготовка к волонтерской деятельности в качестве вожатого (участники смены из 1 отряда 15–17 лет).

Библиографический список

1. Байбородова Л. В. Концепция и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников : монография / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 282 с. (От школьника до учителя...).
2. Батаршев А. В. Психодиагностика способности к общению или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности. Москва : ВЛАДОС, 2001. 174 с.
3. Блинов В. И. Организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования // Информационно-методический и научно-педагогический журнал «Источник». 2014. № 3. С. 34–35.
4. Борисович И. В. Проектно-исследовательская деятельность как эффективное средство профессиональной ориентации учащихся // Проблемы и перспективы развития образования : мат. V межд. науч. конф. [март 2014 г.]. Пермь : Меркурий, 2014. С. 112–114.

5. Борщук А. Л. Проектирование профориентационной программы в летнем оздоровительном лагере : методические рекомендации. Пермь : ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края», 2022. 29 с.

6. Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников : учеб. пособие для студентов. Москва : Просвещение, 2008. 111 с.

7. Истратова О. Н. Методика КОС (В. В. Синявского и Б. А. Федоришина) / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто // Психодиагностика : коллекция лучших тестов. Изд. 3-е. Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. С. 339–344.

8. Котанс А. Я. Дополнительное образование в условиях временного детского коллектива // Российский вестник детско-юношеского туризма и краеведения. 2002. № 1. С. 34–38.

9. Лапин Н. И. Проблема социокультурной трансформации // Вопросы философии. 2000. № 6. С. 3–17.

10. Литвинцева О. А. Организация профориентационной смены в летнем лагере / О. А. Литвинцева, Т. А. Макаренко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 43. С. 44–46.

11. Лукашонок И. В. Региональная система профориентационной работы / И. В. Лукашонок, Е. В. Сазонова // Информационно-методический и научно-педагогический журнал «Источник». 2014. № 3. С. 45–46.

12. Наша новая профориентация // ДУМский вестник: теория и практика дополнительного образования : научно-методическое пособие / авт.-сост. И. С. Сергеев, Г. С. Прямикова, Т. Н. Четверикова ; под науч. ред. И. С. Сергеева. Санкт-Петербург : ГБНОУ Дворец учащейся молодёжи Санкт-Петербурга, 2020. 139 с.

13. Охоба Л. А. Профориентационные смены в детских оздоровительных лагерях как эффективная технология профориентационной работы // Инновационный потенциал молодежи: культура, духовность и нравственность : мат. межд. молодежной научно-исслед. конф. [2–6 декабря 2019 г.]. Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2019. С. 299–303.

14. Профориентационная работа в детском социозащитном учреждении : сб. информационных и методических мат. (ГУ ЯО Рыбинский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Наставник») / под ред. Л. М. Андреевой, С. Н. Тимофеевой. Ярославль : Департамент труда и социальной поддержки населения Ярославской области, 2010. 112 с.

15. Профориентационный нетворкинг : практ. пособие / авт.-сост. И. С. Сергеев, Т. Н. Четверикова ; под науч. ред. И. С. Сергеева. Санкт-Петербург : ГБНОУ Дворец учащейся молодёжи Санкт-Петербурга, 2020. 36 с.

16. Сорокин П. А. Новые материалы к научной биографии : сб. науч. тр. / отв. ред. Д. В. Ефременко, П. П. Кротов. Москва : Центр социал. науч.-информ. исслед, 2012. 231 с.

17. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). URL: [https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/uchitelja-prestizhnost-dokhodnost-privlekatelnost (дата обращения: 15.01.2024)].

18. Образовательная компания MAXIMUM Education. URL: https://rg.ru/2022/09/05/terpeniia-nehvataet.html (дата обращения: 15.01.2024).

19. Правительство РФ. URL: https://edu.gov.ru/press/7240/obschestvennyy-sovet-pri-ministerstve-prosvescheniya-rossiyskoj-federacii-pervogo-sozyva-podvel-itogi-raboty-za-tri-goda/ (дата обращения: 15.01.2024).

20. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 08.12.2023) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?from=331870123&req=doc&rnd=aNmEg&base=LAW&n=464120#BiNf70U80qCYUJl (дата обращения: 15.01.2024).

Reference list

1. Bajborodova L. V. Концепция и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников = Concept and models of pre-professional pedagogical training of school students : monografiya / L. V. Bajborodova, V. V. Belkina. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. 282 s. (Ot shkol'nika do uchitelja...).

2. Batarshv A. V. Psihodiagnostika sposobnosti k obshheniju ili Kak opredelit' organizatorskie i kommunikativnye kachestva lichnosti = Psychodiagnostics of the ability to communicate or How to determine organizational and communicative qualities of a person. Moskva : VLADOS, 2001. 174 s.

3. Blinov V. I. Organizacionno-pedagogicheskoe so-provozhdenie professional'nogo samoopredelenija obuchajushhihsja v uslovijah nepreryvnosti obrazovaniya = Organizational and pedagogical support of professional self-determination of students in conditions of continuity of education // Informacionno-metodicheskij i nauchno-pedagogicheskij zhurnal «Istochnik». 2014. № 3. S. 34–35.

4. Borisovich I. V. Proektno-issledovatel'skaja dejatel'nost' kak jeffektivnoe sredstvo professional'noj orientacii uchashhihsja = Design and research activity as an effective means of vocational guidance for students // Problemy i perspektivy razvitija obrazovaniya : mat. V Mezhdunar. nauch. konf. [mart 2014 g.]. Perm' : Merkurij, 2014. S. 112–114.

5. Borshhuk A. L. Proektirovanie proforientacionnoj programmy v letnem ozdorovitel'nom lagere = Designing a career guidance program in a summer health camp : metodicheskie rekomendacii. Perm' : GAU DPO «Institut razvitija obrazovaniya Permskogo kraja», 2022. 29 s.

6. Zaharov N. N. Professional'naja orientacija shkol'nikov = Vocational guidance for school students : ucheb. posobie dlja studentov. Moskva : Prosveshhenie, 2008. 111 s.

7. Istratova O. N. Metodika KOS (V. V. Sinjavskogo i B. A. Fedorishina) = KOS method (V. V. Sinyavsky and B. A. Fedorishin) / O. N. Istratova, T. V. Jeksakusto // Psihodiagnostika : kollekcija luchshih testov. Izd. 3-e. Rostov-na-Donu : Feniks, 2006. S. 339–344.

8. Kotans A. Ja. Dopolnitel'noe obrazovanie v uslovijah vremennogo detskogo kollektiva = Additional education in the conditions of a temporary children's team // Rossijskij vestnik detsko-junosheskogo turizma i kraevedeniya. 2002. № 1. S. 34–38.

9. Lapin N. I. Problema sociokul'turnoj transformacii = The problem of sociocultural transformation // Voprosy filosofii. 2000. № 6. S. 3–17.

10. Litvinceva O. A. Organizacija proforientacionnoj smeny v letnem lagere = Organization of career guidance shift in summer camp / O. A. Litvinceva, T. A. Makarenko // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». 2016. T. 43. S. 44–46.

11. Lukashonok I. V. Regional'naja sistema proforientacionnoj raboty = Regional career guidance system / I. V. Lukashonok, E. V. Sazonova // Informacionno-metodicheskij i nauchno-pedagogicheskij zhurnal «Istochnik». 2014. № 3. S. 45–46.

12. Nasha novaja proforientacija. // DUMskij vestnik: teorija i praktika dopolnitelnogo obrazovaniya = SAM Bulletin: theory and practice of additional education : nauchno-metodicheskoe posobie / avt.-sost. I. S. Sergeev, G. S. Prjamikova, T. N. Chetverikova ; pod nauch. red. I. S. Sergeeva. Sankt-Peterburg : GBNOU Dvorec uchashhejsja molodjozhi Sankt-Peterburga, 2020. 139 s.

13. Ohoba L. A. Proforientacionnye smeny v detskih ozdorovitel'nyh lagerjah kak jeffektivnaja tehnologija proforientacionnoj raboty = Career guidance shifts in children's health camps as an effective technology for career guidance // Innovacionnyj potencial molodezhi: kul'tura, duhovnost' i npravstvennost' : mat. Mezhdunarodnoj molodezhnoj nauchno-issled. konf. [2–6 dekabrya 2019 g.]. Ekaterinburg : Izd-vo Ural'skogo universiteta, 2019. S. 299–303.

14. Proforientacionnaja rabota v detskom sociozashhitnom uchrezhdenii : sb. informacionnyh i metodicheskij mat. (GU JaO Rybinskij social'no-reabilitacionnyj centr dlja nesovershennoletnih «Nastavnik») = Career guidance work in a children's social protection institution: Sat. informational and methodological mat. (SI YaR Rybinsk Social Rehabilitation Center for Minors «Mentor») / pod red. L. M. Andreevoj, S. N. Timofeevoj. Jaroslavl' : Departament truda i social'noj podderzhki naselenija Jaroslavskoj oblasti, 2010. 112 s.

15. Proforientacionnyj netvorking = Career guidance networking : prakt. posobie / avt.-sost. I. S. Sergeev, T. N. Chetverikova ; pod nauch. red. I. S. Sergeeva. Sankt-Peterbur : GBNOU Dvorec uchashhejsja molodjozhi Sankt-Peterburga, 2020. 36 s.

16. Sorokin P. A. Novye materialy k nauchnoj biografii = New materials for scientific biography : sb.

nauch. tr. / otv. red. D. V. Efremenko, P. P. Krotov. Moskva : Centr social. nauch.-inform. Issled, 2012. 231 s.

17. Vserossijskij centr izuchenija obshhestvennogo mnenija (VCIOM) = All-Russian Center for the Study of Public Opinion (VTsIOM). URL:[<https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/uchitelja-prestizhnost-dokhodnost-privlekatelnost> (data obrashhenija: 15.01.2024).

18. Obrazovatel'naja kompanija MAXIMUM Education = MAXIMUM Education Education company URL: <https://rg.ru/2022/09/05/terpeniia-ne-hvataet.html> (data obrashhenija: 15.01.2024).

19. Pravitel'stvo RF = Government of the Russian Federation. URL:

<https://edu.gov.ru/press/7240/obschestvennyy-sovet-pri-ministerstve-prosvescheniya-rossiyskoy-federacii-pervogo-sozyva-podvel-itogi-raboty-za-tri-goda/> (data obrashhenija: 15.01.2024).

20. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 № 1642 (red. ot 08.12.2023) «Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii» = Decree of the Government of the Russian Federation of 26.12.2017 № 1642 (as amended on 08.12.2023) «On approval of the state program of the Russian Federation». URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?from=331870123&req=doc&rnd=aNmEg&base=LAW&n=464120#BiNf70U80qCYYIJl> (data obrashhenija: 15.01.2024).

Статья поступила в редакцию 18.03.2024; одобрена после рецензирования 13.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 18.03.2024; approved after reviewing 13.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

Научная статья
УДК 378.1(470:510)+340.13
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-32
EDN: ZTOTFE

Китайско-российское сотрудничество в области высшего образования в контексте «Одного пояса – одного пути»

Чжоу Сумен

Аспирант, Московский педагогический государственный университет. 119435, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1; преподаватель Янчжоуского политехнического колледжа.
zhousumeng123@163.com, <https://orcid.org/0000-0002-8447-2747>

Аннотация. В настоящем исследовании рассмотрено сотрудничество России и Китая в области высшего образования. Автором приводится краткая характеристика «Одного пояса – одного пути» и обосновывается его важность в продвижении международного сотрудничества во многих сферах, включая образовательную. В статье также анализируются студенческие обмены между вузами двух стран, приводится актуальная статистика количества студентов, обучающихся в России из Китая. Особое внимание уделяется провинции Ляонин, правительство которой в настоящее время осуществляет мероприятия относительно сотрудничества с российскими университетами с целью дальнейшей интернационализации высшего образования. Автором также были определены модели сотрудничества, которые присущи взаимодействию российских и китайских вузов: краткосрочный обмен, осуществление совместного образования, создание Институтов Конфуция. На основе определенных в исследовании проблем сотрудничества российских и китайских вузов были предложены следующие направления развития данной сферы деятельности: укрепление сотрудничества в рамках технических и естественных наук, изменение политики сотрудничества в области образования, проведение подготовительных курсов по русскому и китайскому языку. Среди перспективных направлений развития взаимодействия в области образования было обозначено создание научных центров и лабораторий на основе университетов России и Китая для наращивания совместных исследований и высокотехнологичной продукции. В результате были определены основные цели и направления сотрудничества России и Китая в сфере образования и в контексте развития инициативы «Один пояс – один путь».

Ключевые слова: Китай; Россия; высшее образование; обмен; сотрудничество; «Один пояс – один путь»

Для цитирования: Чжоу Сумен Китайско-российское сотрудничество в области высшего образования в контексте «Одного пояса – одного пути» // Ярославский педагогический вестник 2024. № 3 (138). С. 32–39. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-32>. <https://elibrary.ru/ZTOTFE>

Original article

China-Russia higher education cooperation in the context of «One belt – one road»

Zhou Sumen

Post-graduate student, Moscow pedagogical state university. 119435, Moscow, Malaya Pirogovskaya st., 1/1; Lecturer at Yangzhou polytechnic college.
zhousumeng123@163.com, <https://orcid.org/0000-0002-8447-2747>

Abstract. This study examines Russian-Chinese cooperation in higher education. The author gives a brief description of «One belt – one road» and substantiates its importance in promoting international cooperation in many areas, including an educational one. The article also analyzes student exchanges between universities in the two countries, as well as provides up-to-date statistics on the number of students studying in Russia and China. Particular attention is paid to Liaoning Province, which government is currently carrying out activities regarding cooperation with Russian universities in order to further internationalize higher education. The author also determined the models of cooperation that are inherent in the interaction of Russian and Chinese universities: short-term exchange, joint education, creation of Confucius Institutes. Based on the problems of cooperation between Russian and Chinese universities identified in the study, the following areas in development of this area of activity were proposed: strengthening cooperation in the framework of technical and natural sciences, changing the policy of cooperation in the field of education, conducting preparatory courses in Russian and Chinese. Among the promising areas for the

development of cooperation in the field of education was to establish research centers and laboratories based on universities in Russia and China to increase joint research and high-tech products. As a result, the main goals and directions of cooperation between Russia and China in the field of education and in the context of the development of «One belt – one road» Initiative were determined.

Key words: China; Russia; higher education; exchange; cooperation; « One belt – one road »

For citation Zhou Sumen China-Russia higher education cooperation in the context of «One belt – one road». *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 32-39. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-32>. <https://elibrary.ru/ZTOTFE>

Введение

В настоящее время Китай и Россия являются не только дружественными соседями, но и важными стратегическими партнерами. Сотрудничество между двумя государствами в области образования постоянно укрепляется, равно как и создаются его новые формы. При этом необходимо понимать, что открытость, скоординированность, а также развитие сотрудничества и обмена в области высшего образования между Россией и Китаем требует взаимодействия в политической, экономической, культурной и других областях для воспитания патриотичной и образованной нации. Необходимо также отметить, что в связи с быстро развивающимся процессом глобализации в настоящее время необходимы специалисты, которые владеют высоким уровнем компетенции в различных областях, они востребованы во многих странах. Такое явление стало причиной интернационализации высшего образования, которое также предполагает постоянный международный обмен в данной области.

Следует также отметить, что в 2013 г. лидер Китая Си Цзиньпин в рамках зарубежных визитов выдвинул идею строительства Экономического пояса Шелкового Пути и Морского Шелкового пути XXI в. Их строительство является комплексным проектом, который охватывает не только науку, технику, экономику, сельское хозяйство, защиту окружающей среды, но также сферу образования и гуманитарных обменов [Чангуй, 2018]. Именно данная инициатива стала фактором повышения уровня сотрудничества в области высшего образования между Россией и Китаем, равно как и увеличение количества культурных и образовательных обменов [Янь, 2021]. В этом и заключается актуальность настоящего исследования.

Примечательно, что в рамках инициативы «Один пояс – один путь» становится очевидной ценность сотрудничества России и Китая в области высшего образования. Дело в том, что обра-

зовательные обмены, равно как и сотрудничество в данной области, представляют собой средство повышения уровня качества образования и модернизации образовательной системы в целом, а также достижения целей стратегий национального развития. Именно поэтому Б. Ван, Р. Чжан в своем исследовании отмечают, что совместное развитие систем высшего образования Китая и России является важным этапом углубления сотрудничества двух государств [Ван, 2019]. Л. Шухуа и С. Юнхуа придерживаются мнения, что вдоль «Одного пояса – одного пути», Россия и Китай являются центральными взаимодействующими странами. Авторы также отмечают, данной цели можно добиться следующими способами:

1. Повышение уровня качества интернационализации систем высшего образования двух стран.

2. Осуществление мероприятий в рамках образовательных обменов, благодаря чему будет происходить укрепление не только культурного, но и политического доверия.

3. Обучение специалистов, обладающих высоким уровнем компетенции, для дальнейшего строительства «Одного пояса – одного пути»;

4. Создание инновационного образовательного сообщества с целью укрепления «мягкой силы» и повышения уровня конкурентоспособности с точки зрения высшего образования.

С. Янь в данном случае отмечает, что необходимо также придерживаться концепции качественного развития национальной системы образования, сущность которой заключается не только в поддержке процесса интернационализации, но и использования инновационных образовательных техник и методик, предлагаемых международным сообществом [Янь, 2017]. Это позволит повысить уровень притока международных специалистов в страны, расположенные вдоль маршрута, а также создать образовательную основу для дальнейшего развития инициативы «Один пояс – один путь».

Результаты исследования

В рамках настоящего исследования необходимо рассмотреть китайско-российские обмены в области высшего образования. В первую очередь, следует обратить внимание на студентов из Китая, которые проходят обучение в России. Дело в том, что количество иностранных студентов

представляет собой наиболее важный показатель конкурентоспособности страны в области образования [Янянь, 2021]. Так, согласно Министерству науки и высшего образования, с 2013 г., который ознаменовался выдвижением идеи создания «Одного пояса – одного пути», наблюдается тенденция роста количества студентов из Китая, обучающихся в России [В российских вузах...]:

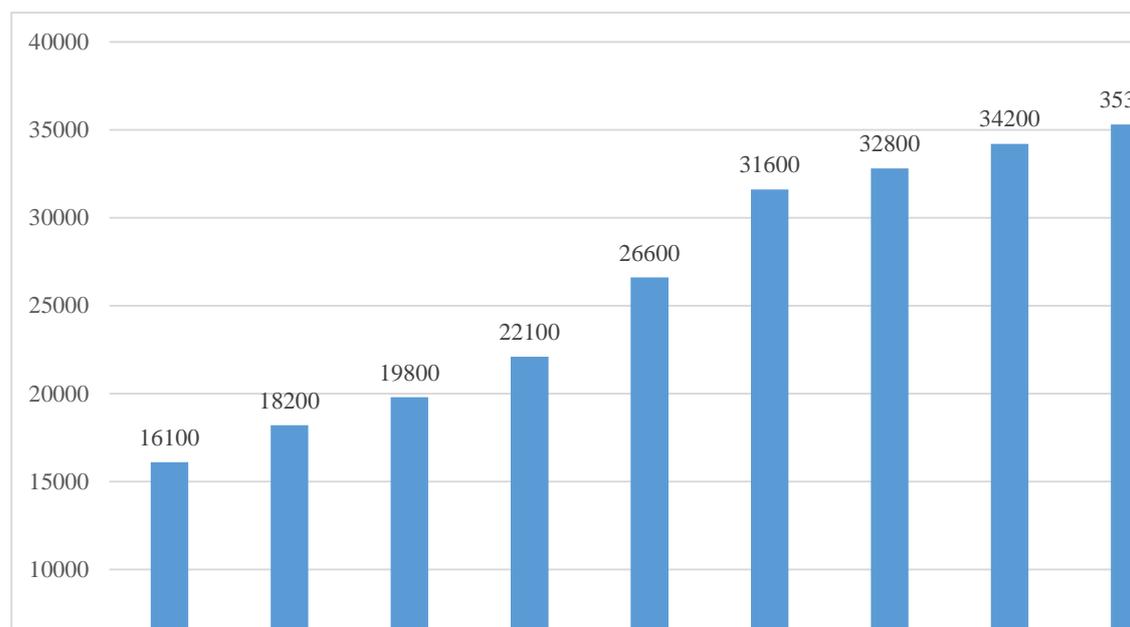


Рис. 1 Количество китайских студентов, обучающихся в вузах России

Приведенная выше статистика отражает тенденцию привлекательности России с точки зрения получения высшего образования. Позитивное влияние на статистику также имеет географическое расположение важных вузов страны – Санкт-Петербург, Москва, Сибирь и Дальний Восток. При этом необходимо отметить, что больше половины китайских студентов проходят обучение в лучших российских университетах, среди которых выделяются:

1. Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова;
2. Санкт-Петербургский государственный университет;
3. Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена;
4. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого;
5. Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы [За прошедший год...].

Среди основных наук, которые изучаются китайскими студентами, необходимо отметить следующие:

1. Социальные и гуманитарные науки;
2. Менеджмент и экономика;

3. Педагогика и искусство;
4. Финансы;
5. Технологии;
6. Инженерные дисциплины;
7. Строительство;
8. Машиностроение;
9. Теплоэнергетика;
10. Электроэнергетика [Новикова, 2022].

Далее в рамках настоящего исследования следует рассмотреть образование студентов из России, которые проходят обучение в Китае. Прежде всего, необходимо отметить, что в настоящее время в Китае реализуется эффективная политика относительно экспорта высшего образования, сущность которой заключается в следующем:

1. Увеличение количества иностранных студентов, обучающихся в китайских вузах.
2. Увеличение числа и размера стипендий для иностранных студентов, обучающихся в китайских вузах.
3. Предоставление финансирования для проведения исследовательских работ в Китае.
4. Составление эффективных курсов китайского языка для иностранных студентов.

5. Общее повышение качества предоставляемого высшего образования [Wen, 2023].

Что касается количества студентов из России, которые проходят обучение в вузах Китая, то оно также подвержено тенденции роста, о чем свидетельствует нижеприведенная статистика. Так,

с 2013 г. после предложения реализации инициативы «Один пояс – один путь» число российских студентов неуклонно росло [中俄教育合作現狀與願景]:

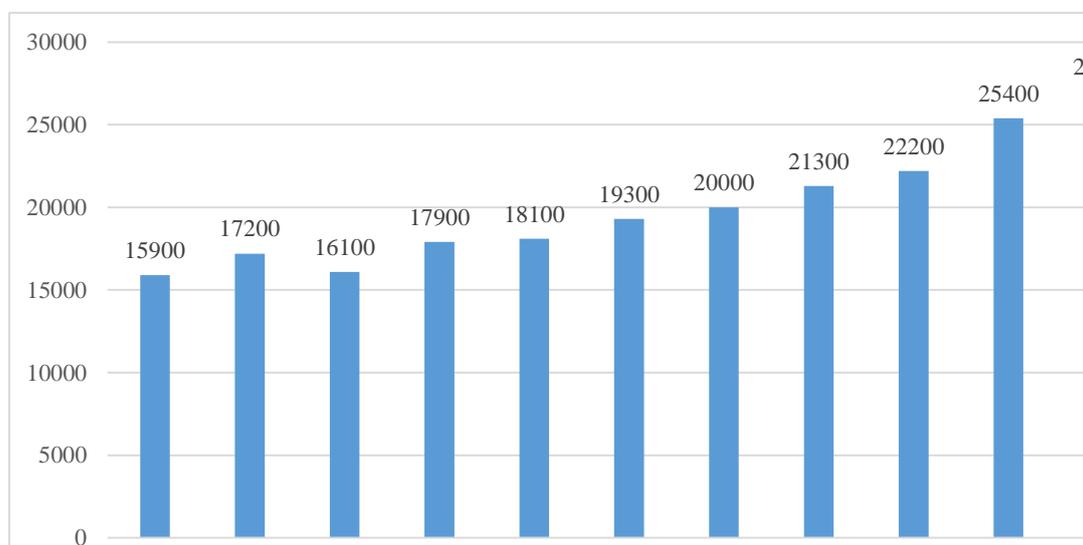


Рис. 2 Количество русских студентов, обучающихся в вузах Китая

Студенты из России в настоящее время обучаются в более чем 200 вузах, которые расположены в 21 китайской провинции и 5 автономных районах. Среди них особо выделяются: провинции Ляонин и Хэйлунцзян, а также такие города, как Шанхай и Пекин [Сюэмэй, 2022]. При этом необходимо отметить, что большинство русских студентов занимаются изучением китайского языка, который является доминирующей дисциплиной за последние 10 лет. Однако популярностью также пользуются следующие направления:

1. Менеджмент и управление бизнесом.
2. Технологии и инженерное дело.
3. Медицина.
4. Право.
5. Образование и педагогика.
6. Искусство и культура.

Особое внимание в рамках настоящего исследования необходимо обратить на провинцию Ляонин, которая в контексте «Одного пояса – одного пути» является одной из важнейших стратегических областей. Дело в том, что территория, на которой расположена провинция, содержит как сухопутные, так и морские пути, что предоставляет Ляонин большие преимущества и потенциал развития. Так, популяризация и дальнейшее продвижения инициативы «Один пояс – один путь» стало причиной повышения уровня сотрудниче-

ства между российскими вузами и учебными заведениями рассматриваемой провинции в Китае. Осуществление мероприятий в данной области способствует созданию не только учебной, но и промышленной инфраструктуры.

В соответствии с современной практикой и в контексте взаимодействия вузов провинции Ляонин с российскими учебными заведениями, выделяется несколько моделей сотрудничества, которые представлены ниже:

1. Краткосрочный обмен – Иркутский государственный лингвистический университет и Ляонинский педагогический университет осуществляют программу краткосрочных обменов для обучения русскому языку и литературе [Направления подготовки ...];

2. Осуществление совместного образования – Иркутский национальный исследовательский технический университет осуществляет совместную подготовку специалистов с такими китайскими университетами, как Даляньский университет иностранных языков [Русский центр...];

3. Создание Институтов Конфуция – Институт Конфуция при Иркутском государственном университете совместно с Ляонинским государственным университетом [Ляонинский университет...].

Далее необходимо отметить, что в рамках инициативы «Один пояс – один путь» универси-

теты провинции Ляонин в настоящее время осуществляют мероприятия относительно сотрудничества с российскими университетами с целью дальнейшей интернационализации высшего образования. Список сотрудничающих учебных заведений представлен ниже:

1. Шэньянский политехнический университет – Томский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, Томский политехнический университет;

2. Ляонинский университет нефтехимических технологий – Казанский государственный технический университет, Забайкальский государственный университет, Уфимский государственный университет нефтяных технологий;

3. Даляньский институт информационных технологий – Российский университет транспорта, Московский государственный университет транспорта;

4. Ляонинский университет науки и технологий – Липецкий государственный технический университет;

5. Шэньянский аэрокосмический университет – Комсомольский-на-Амуре государственный университет.

Однако, особое место с точки зрения сотрудничества в области высшего образования занимают Институты Конфуция. Они представляют собой образовательные заведения некоммерческого характера, цель деятельности которых заключается в улучшении понимания Китая в мире, его культуры, а также китайского языка. При этом необходимо отметить, что Министерство образования Китая в 2016 г. опубликовало «Образовательную инициативу по совместному строительству “Пояса и Пути”», в которой указывается, что институты, а также классы Конфуция являются важным средством передачи знаний о языке, культуре, традициях Китая в странах вдоль «Одного пояса – одного пути», поэтому необходимо прикладывать все усилия для расширения сотрудничества в области высшего образования [Образовательная инициатива...]. Именно поэтому высшие учебные заведения провинции Ляонин создали Институты Конфуция в сотрудничестве со следующими российскими вузами:

1. Шэньянский политехнический университет – Томский государственный университет.

2. Ляонинский университет – Иркутский государственный университет.

3. Даляньский университет иностранных языков – Новосибирский государственный технический университет.

Создание Институтов Конфуция является связующим звеном привлечения студентов из России, а также неотъемлемой частью сотрудничества России и Китая в сфере высшего образования.

Однако, в рамках сотрудничества рассмотренных выше российских и китайских вузов все еще наблюдаются проблемы, которые необходимо решать. Так, в настоящее время отсутствует понимание, как проводить макропланирование и осуществлять эффективное руководство студенческими и образовательными обменами. Ч. Чжэ и Ю. Чанг отмечают, что необходимо развивать конкретные положения в области политики двух стран и идеи, которые впоследствии будут определять политику сотрудничества и стимулы ее дальнейшего развития [Чанг, 2014]. В настоящее время университеты России и Китая не используют преимущества образовательного и студенческого обмена по максимуму, в результате чего формируется необходимость укрепления интереса и энтузиазма в данной сфере деятельности. Следовательно, при формировании эффективной модели практики обмена появится возможность дальнейшего строительства «Одного пояса – одного пути».

Другой проблемой является неравномерное распределение образовательных и студенческих обменов. Многие исследователи отмечают, что российские и китайские учебные заведения отдают предпочтение развитию программ по литературе и специальных языковых курсов. Это объясняется тем, что важной задачей представляется преодоление языковых барьеров, что в настоящее время осуществляется университетами провинции Ляонин [Цзинцзин, 2018]. Результатом такого явления представляется низкий уровень развития сотрудничества в рамках технических и естественных наук. Однако, необходимо понимать, что с постепенным развитием рынка и образовательных потребностей возрастает важность изучения и обмена опытом в рамках смежных дисциплин. Именно поэтому перед китайскими и российскими вузами в контексте «Одного пояса – одного пути» стоит задача смещения акцента на изучение дисциплин, которые необходимы для развития данной инициативы.

Решением данной проблемы может стать продвижение китайскими университетами ведущих образовательных направлений в области технических и естественных наук посредством студенче-

ского обмена. Осуществление мероприятий такого рода предоставит возможность формирования качественных специалистов и развития междисциплинарных компетенций. В связи с этим предлагаются соответствующие изменения в политике сотрудничества в области образования. При этом базовая подготовка в области русского или китайского языка должна стать основой для дальнейшего изучения дисциплин, важных для развития «Одного пояса – одного пути». Для этого предлагается проведение годичных подготовительных языковых курсов, в рамках которых изучается не только язык, но и лексика, соответствующая выбранной специальности. Дело в том, что масштаб изучения русского языка в китайских вузах в настоящее время находится на низком уровне по сравнению с английским языком [Каплунова, 2023]. Расширение изучения русского языка предоставит в контексте современных реалий возможность повысить количество кадров, обладающих не только знанием русского и китайского языков, но и обладающих необходимыми компетенциями для развития «Одного пояса – одного пути», равно как и образовательных систем и инфраструктуры двух стран.

Важным и перспективным направлением также является создание совместных научных центров и лабораторий на основе совместных университетов России и Китая. Это необходимо не только для постепенного наращивания инновационной и высокотехнологичной продукции, но и осуществления совместных исследований. В качестве примера можно привести совместный вуз Московского государственного университета им. Ломоносова и Пекинского политехнического института. В настоящее время рассматриваемое учебное заведение проводит подготовку специалистов из России и Китая по следующим направлениям:

1. Прикладная математика.
2. Информатика.
3. Экономика.
4. Физика.
5. Химия.
6. Русский язык и литература.
7. Биология.
8. Электронная и компьютерная инженерия

[Наши факультеты и центры].

Подготовка специалистов в научно-технической сфере также проводится на основе Ассоциации технических университетов России и Китая. Ее базой являются два учебных заведения: МГТУ им. Н. Э. Баумана и Харбинский по-

литехнический университет. В настоящее время в Ассоциацию входят 20 китайских и 18 российских университетов [АТУРК]. Так, за десять лет своего существования Ассоциация организовала более 70-ти мероприятий, которые были посвящены научно-техническим и образовательным обменам. При этом университеты, которые входят в Ассоциацию, проводят на постоянной основе конференции и организуют научные лагеря [Международное сотрудничество].

Заключение

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Сотрудничество в области высшего образования представляет собой важное средство углубления взаимодействия России и Китая, так как оно предоставляет возможность повышать уровень взаимодовверия, готовить высококвалифицированных международных специалистов и реализовывать не только образовательные, но и культурные обмены. Создание Институтов Конфуция также необходимо для расширения сотрудничества в области образования и распространения китайской культуры и языка.

Среди основных целей и направлений сотрудничества России и Китая в сфере образования и развития инициативы были выделены следующие:

1. Создание и реализация образовательных программ по изучению русского и китайского языков, а также научно-технических дисциплин.
2. Осуществление совместных исследований.
3. Развитие НИОКР.
4. Проведение научных и образовательных конференций.
5. Создание совместных университетов.
6. Подготовка кадров, имеющих возможность работать как в России, так и в Китае.

Что касается будущего сотрудничества в рамках «Одного пояса – одного пути», то оно прежде всего заключается в его расширении, а также многоуровневом взаимодействии китайской и российской системы высшего образования для развития гуманитарных и научных отраслей.

Библиографический список

1. АТУРК // МИСИС. URL: [https://misis.ru/university/struktura-universiteta/association/aturk/#:~:text=АТУРК%20\(«Ассоциация%20технических%20университетов%20России,образования%20в%20рамках%20программы%20«Комиссии](https://misis.ru/university/struktura-universiteta/association/aturk/#:~:text=АТУРК%20(«Ассоциация%20технических%20университетов%20России,образования%20в%20рамках%20программы%20«Комиссии (дата обращения: 30.03.2024).)
2. В российских вузах обучается 37 081 китайский студент. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/03/22/967>

543-v-rossiiskih-vuzah-obuchaetsya-37-081-kitaiskii-student (дата обращения: 14.11.2023).

3. Ван Б. Международное сотрудничество в сфере высшего образования в контексте «Один пояс, один путь»: ценности, проблемы и пути решения / Б. Ван, Р. Чжан // Западный журнал. 2022. № 21. С. 79–82.

4. За прошедший год число студентов из Китая в российских вузах увеличилось на 10 % // Министерство науки и высшего образования. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/51810/> (дата обращения: 14.11.2023).

5. Каплунова М. Я. Русский язык в современном Китае // Социоллингвистика. 2023. № 1 (13). С. 60–72.

6. Ляонинский университет – один из ключевых партнеров ИГУ в Китае // Иркутский Государственный Университет. URL: <https://isu.ru/ru/news/2018/details/news-id6150> (дата обращения: 30.03.2024).

7. Международное сотрудничество // Амурский Государственный Университет. URL: <https://www.amursu.ru/sveden/inter/> (дата обращения: 30.03.2024).

8. Направления подготовки факультета иностранных языков // Иркутский государственный университет. URL: http://slovo.isu.ru/ru/education/stud_fia.html (дата обращения: 30.03.2024).

9. Наши факультеты и центры // Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне. URL: <https://szmsubit.ru/> (дата обращения: 30.03.2024).

10. Новикова А. В. Где и как учатся китайские студенты в России // Ректор Вуза. 2022. № 8. С. 26–29.

11. Образовательная инициатива по совместному строительству «Пояса и Пути» // Министерство образования Китайской Народной Республики. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A20/s7068/201608/t20160811_274679.html (дата обращения: 15.11.2023).

12. Русский центр Даляньского университета иностранных языков // Даляньский университет иностранных языков. URL: <https://eyzx.dlufl.edu.cn> (дата обращения: 30.03.2024).

13. Сюэмэй Р. Статистика по российским студентам в китайских университетах и их социологический анализ // Мировое образование. 2022. № 8. С. 34–40.

14. Цзинцзин В. Размышления о развитии краткосрочных программ для иностранных студентов в местных университетах – на примере краткосрочной студенческой программы по обмену в Пекинском сельскохозяйственном колледже / В. Цзинцзин, А. Рига, Ч. Чжюнь // Образовательно-педагогический форум. 2018. № 21. С. 62–63.

15. Чанг Ю. Характеристики, проблемы и стратегии обмена высшим образованием и сотрудничества между университетами провинции Ляонин и странами Северо-Восточной Азии / Ю. Чанг, Ч. Чжэ // Современное управление образованием. 2014. № 1. С. 23–26.

16. Чангуй Ч. Интернационализация высшего образования и воспитание первокурсных специали-

стов / Ч. Чангуй, В. Лися // Журнал Цицикарского инженерного колледжа. 2018. № 2. С. 26–31.

17. Шухуа Л. Китайско-российское сотрудничество в области высшего образования на фоне инициативы «Один пояс, один путь»: проблемы и контрмеры / Л. Шухуа, С. Юнхуа // Исследование высшего образования. 2019. № 4. С. 100–107.

18. Янь С. Способ инновации в интернационализации высшего образования в геоэкономической стратегии «Один пояс-один путь» // Гуманитарный вектор. 2017. № 3. С. 30–34.

19. Янь С. Экспериментальный анализ образовательной дипломатии Китая в контексте строительства «Одного пояса, одного пути» // Журнал Хубэйского экономического университета. 2021. № 11. С. 66–70.

20. Янянь Ч. Исследование китайско-российского образовательного обмена и сотрудничества // Высшее образование. 2021. № 7. С. 78–90.

21. 中俄教育合作現狀與願景 // People.cn. URL: <http://edu.people.com.cn/BIG5/n1/2019/0613/c1053-31134853.html> (дата обращения: 15.11.2023).

22. Wen W. Inbound International Student Policies in China: A Perspective // Asian Education and Development Studies. 2023. № 7. Pp. 80–97.

Reference list

1. ATURK = ATURK // MISIS. URL: [https://misis.ru/university/struktura-universiteta/association/aturk/#:~:text=ATURK%20\(«Associacija%20tehniceskikh%20universitetov%20Rossii,obrazovaniya%20v%20ramkah%20programmy%20«Komissii](https://misis.ru/university/struktura-universiteta/association/aturk/#:~:text=ATURK%20(«Associacija%20tehniceskikh%20universitetov%20Rossii,obrazovaniya%20v%20ramkah%20programmy%20«Komissii) (дата обращения: 30.03.2024).

2. V rossijskih vuzah obuchaetsja 37 081 kitajskij student = 37,081 Chinese students study at Russian universities. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/03/22/967543-v-rossiiskih-vuzah-obuchaetsya-37-081-kitaiskii-student> (дата обращения: 14.11.2023).

3. Van B. Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v sfere vysshego obrazovanija v kontekste «Odin pojas, odin put'»: cennosti, problemy i puti reshenija = International Cooperation in Higher Education in One Belt and One Road Context: Values, Challenges and Solutions / B. Van, R. Chzhan // Zapadnyj zhurnal. 2022. № 21. S. 79–82.

4. Za proshedshij god chislo studentov iz Kitaja v rossijskih vuzah uvelichilos' na 10 % = Over the past year, the number of students from China in Russian universities increased by 10 % // Ministerstvo nauki i vysshego obrazovanija. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/51810/> (дата обращения: 14.11.2023).

5. Kaplunova M. Ja. Russkij jazyk v sovremennom Kitae = Russian language in modern China // Sociolingvistika. 2023. № 1 (13). S. 60–72.

6. Ljaoninskij universitet – odin iz ključevyh partnerov IGU v Kitae = Liaoning University is one of ISU key partners in China // Irkutskij Gosudarstvennyj Universitet.

URL: <https://isu.ru/ru/news/2018/details/news-id6150> (data obrashhenija: 30.03.2024).

7. Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo = International cooperation // Amurskij Gosudarstvennyj Universitet. URL: <https://www.amursu.ru/sveden/inter/> (data obrashhenija: 30.03.2024).

8. Napravlenija podgotovki fakul'teta inostrannyh jazykov = Directions of training of the faculty of foreign languages // Irkutskij gosudarstvennyj universitet. URL: http://slovo.isu.ru/ru/education/stud_fia.html (data obrashhenija: 30.03.2024).

9. Nashi fakul'tety i centry = Our faculties and centers // Universitet MGU-PPI v Shjen'chzhjene. URL: <https://szmsubit.ru/#> (data obrashhenija: 30.03.2024).

10. Novikova A. V. Gde i kak uchatsja kitajskie studenty v Rossii = Where and how Chinese students study in Russia // Rektor Vuza. 2022. № 8. S. 26–29.

11. Obrazovatel'naja iniciativa po sovместному stroitel'stvu «Pojasa i Puti» = Belt and Road Joint Construction Educational Initiative // Ministerstvo obrazovanija Kitajskoj Narodnoj Respubliki. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A20/s7068/201608/t20160811_274679.html (data obrashhenija: 15.11.2023).

12. Russkij centr Daljan'skogo universiteta inostrannyh jazykov = Russian Center of Dalian University of Foreign Languages // Daljan'skij universitet inostrannyh jazykov. URL: <https://eyzx.dlufl.edu.cn> (data obrashhenija: 30.03.2024).

13. Sjujemej R. Statistika po rossijskim studentam v kitajskih universitetah i ih sociologičeskij analiz = Statistics on Russian students at Chinese universities and their sociological analysis // Mirovoe obrazovanie. 2022. № 8. S. 34–40.

14. Czinczin V. Razmyshlenija o razvitii kratkosrochnyh programm dlja inostrannyh studentov v mestnyh universitetah – na primere kratkosročnoj studenčeskoj programy po obmenu v Pekinskom sel'skohožjaistvennom kolledzhe = Reflections on development of short-term programs for foreign students at local universities – using the example of a short-term student exchange program at Beijing College of Agriculture / V Czinczin, A. Riga, Ch. Chzhijun Ch. // Obrazovatel'no-pedagogičeskij forum. 2018. № 21. S. 62–63.

15. Chang Ju. Harakteristiki, problemy i strategii obmena vysshim obrazovaniem i sotrudnichestva mezhdu universitetami provincii Ljaonin i stranami Severo-Vostočnoj Azii = Characteristics, Challenges and Strategies for Higher Education Exchange and Cooperation between Liaoning Provincial Universities and Northeast Asian Countries / Ju. Chang, Ch. Chzhje // Sovremennoe upravlenie obrazovaniem. 2014. № 1. S. 23–26.

16. Changuj Ch. Internacionalizacija vysshego obrazovanija i vospitanie pervoklassnyh specialistov = Internationalization of higher education and education of first-class specialists / Ch. Changuj, V. Lisja // Zhurnal Cicikarskogo inženerного kolledzha. 2018. № 2. S. 26–31.

17. Shuhua L. Kitaisko-rossijskoe sotrudnichestvo v oblasti vysshego obrazovanija na fone iniciativy «Odin pojas, odin put': problemy i kontrmery = China-Russia Higher Education Cooperation Amid Belt and Road Initiative: challenges and countermeasures / L. Shuhua, S. Junhua // Issledovanie vysshego obrazovanija. 2019. № 4. S. 100–107.

18. Jan' S. Sposob innovacii v internacionalizacii vysshego obrazovanija v geoeconomicheskoj strategii «Odin pojas-odin put'» = A Way to innovate the internationalization of higher education in «One Belt and One Road» Geoeconomic Strategy // Gumanitarnyj vektor. 2017. № 3. S. 30–34.

19. Jan' S. Jeksperimental'nyj analiz obrazovatel'noj diplomatii Kitaja v kontekste stroitel'stva «Odnogo pojas, odnogo puti» = An experimental analysis of China's educational diplomacy in the context of building «One Belt, One Road» // Zhurnal Hubjejskogo jekonomičeskogo universiteta. 2021. № 11. S. 66–70.

20. Janjan' Ch. Issledovanie kitajsko-rossijskogo obrazovatel'nogo obmena i sotrudnichestva = Research on Sino-Russian educational exchange and cooperation // Vysshee obrazovanie. 2021. № 7. S. 78–90.

21. 中俄教育合作現狀與願景 // People.cn. URL: <http://edu.people.com.cn/BIG5/n1/2019/0613/c1053-31134853.html> (data obrashhenija: 15.11.2023).

22. Wen W. Inbound International Student Policies in China: A Perspective // Asian Education and Development Studies. 2023. № 7. Pp. 80–97.

Статья поступила в редакцию 14.03.2024; одобрена после рецензирования 15.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 14.03.2024; approved after reviewing 15.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

Научная статья
УДК 37.018.2
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-40
EDN: CWOHMF

Фотография как средство формирования визуальной проектной культуры у студентов-гуманитариев

Рустем Наилевич Шамсутдинов

Старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет. 420021, г. Казань, ул. Татарстан, 2
rustemnailevich@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3720-5988>

Аннотация. В статье рассмотрены инструменты и результаты исследования формирования визуальной проектной культуры у студентов гуманитарных направлений подготовки («Дизайн» (Дизайн), «Профессиональное обучение (Дизайн интерьера)», «Реклама и связи с общественностью» (Копирайтинг и бренд-коммуникации)) Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета. Был осуществлен обзор сущностно-содержательных характеристик проектной и визуальной культур, разработано авторское определение визуальной проектной культуры студента бакалавриата гуманитарного направления, выявлены компоненты визуальной проектной культуры: эстетическое отношение к действительности; мотивация к творчеству; креативное мышление; творческое воображение; навык проектирования в области фотографии; самооценка субъекта образовательного процесса.

Автором актуализирована проблема исследования проектной культуры с точки зрения ее визуального языка и воплощения в контексте визуальной культуры; разработан модуль «Фотография», основанный на поэтапном выполнении творческих заданий в рамках индивидуальных проектов.

В работе описан диагностический инструментарий в виде теста «Ценностные ориентации» (М. Рокич); опросника креативности (Д. Джонсон); опросника личностных креативных способностей (Е. Е. Туник); авторского экспертного листа, разработанного на основе требований профессиональной компетенции «Графический дизайн», входящей в конкурсную номинацию «Творчество и дизайн» чемпионата WorldSkills Russia; теста «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» (В. И. Андреев). Выборку исследования составили 110 студентов Института филологии и межкультурной коммуникации КФУ. Описаны результаты, полученные в процессе диагностики по каждому компоненту визуальной проектной культуры; сделаны выводы по эффективности использования инструментов фотографии при формировании визуальной проектной культуры у студентов бакалавриата гуманитарных направлений подготовки.

Ключевые слова: фотография; визуальность; проектная культура; визуальная культура; визуальная проектная культура; студенты вуза; гуманитарное образование

Для цитирования: Шамсутдинов Р. Н. Фотография как средство формирования визуальной проектной культуры у студентов-гуманитариев // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 40–48. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-40>. <https://elibrary.ru/CWOHMF>

Original article

Photographics as a means to form visual project culture among humanist students

Rustem N. Shamsutdinov

Senior lecturer, Kazan (Volga) federal university. 420021, Kazan, Tatarstan st.,2
rustemnailevich@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3720-5988>

Abstract. The article discusses the tools and results of the research on the formation of visual project culture among students of humanitarian areas of training («Design» (Design), «Vocational Training (Interior Design)», «Advertising and Public Relations» (Copywriting and Brand Communications)) Institute of Philology and Intercultural Communication Kazan (Volga Region) Federal University. The review of the essential characteristics of project and visual cultures was carried out, the author's definition of the visual project culture of a undergraduate student in the Humanities was developed, the components of the visual project culture were identified: aesthetic attitude to reality;

motivation for creativity; creative thinking; creative imagination; photographic design skill; self-assessment of the educational process subject.

The author actualized the problem of project culture research in terms of its visual language and embodiment in the context of visual culture; the "Photographic" module was developed, based on the phased implementation of creative tasks within the framework of individual projects. The work describes diagnostic tools in the form of the test «Value orientations» (M. Rokich); creativity questionnaire (D. Johnson); questionnaire of personal creative abilities (E. E. Tunik); the author's expert sheet developed on the basis of the requirements of the professional competence «Graphic Design», which is included in the competition nomination «Creativity and Design» of the WorldSkills Russia Championship; test «Assessment of the ability to self-development, self-education» (V. I. Andreev). The study sample consisted of 110 students from the Institute of Philology and Intercultural Communication, KSU. The results obtained during diagnostics for each component of the visual design culture are described; conclusions are drawn on the effectiveness of using photographic tools in the formation of a visual project culture among undergraduate students of humanitarian areas of study.

Key words: photographic; visibility; project culture; visual culture; visual project culture; university students; humanitarian education

For citation: Shamsutdinov R. N. Photographics as a means to form visual project culture among humanist students. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 40-48. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-40>. <https://elibrary.ru/CWOHMF>

Введение

Постоянно нарастающий поток информации становится причиной поиска новых способов ее накопления, хранения и передачи, в числе которых значимая роль отводится визуальному образу, прогрессивно вытесняющему устное и письменное слово. Это демонстрирует процесс формирования особой культуры, называемой «визуальной культурой» через новые способы социальных и культурных взаимодействий в обществе [Niemelä-Nyrhinen, 2020].

При этом стоит отметить, что визуальная культура – это часть проектной культуры, выраженная в визуальных образах, во власти которых оказалось социокультурное пространство на рубеже XX–XXI веков. Миллионы образов создаются и тиражируются в многопоточном режиме, создавая новую реальность, аналогов которой ранее не было. Тем самым визуальность превращается из очевидности в неизбежность и становится основой глобального и локального коммуникативного взаимодействия [Ramon, 2021].

Огромную часть визуальной культуры занимает графический дизайн в виде проектно-художественной деятельности, направленной на создание или изменение визуально-коммуникативной среды в соответствии с определенными задачами и требованиями [Кудряшова, 2019].

В основе графического дизайна фотография занимает важную роль наравне с графикой и текстом. Более того: фотография является одним из творческих и технологических направлений современного искусства и одновременно инструментом в проектировании. По этой причине вво-

бавок к графическому дизайну возникает гибридный жанр, именуемый фотографикой. Часто этот термин вбирает в себя всевозможные формы вмешательства и обработки фотоизображения (коллаж, монтаж, анимация и другие техники) [Zagidullina, 2020].

Фотографика сочетает в себе фотографию и графику (чаще всего компьютерную). Если в художественном решении графического дизайна главную роль играет фотографическое изображение, то с большей вероятностью это уже можно назвать фотографикой [Файзрахманова, 2019].

На сегодняшний день фотографика предстает в качестве инструмента специалиста-проектировщика в области визуальной коммуникации для высказывания и способа передачи информации, особенно для студентов гуманитарных направлений подготовки и осуществляющих свою профессиональную деятельность в digital-пространстве. Воспитание высокого уровня проектной культуры с опорой на визуальную коммуникацию в информационном обществе – одна из важных составляющих формирования общей культуры современного человека, что должно найти отражение и в высшем профессиональном образовании.

Фотографика содержит в себе огромный педагогический потенциал в процессе подготовки студентов-бакалавров гуманитарных направлений, поскольку позволяет:

- развивать креативное мышление при создании уникальных и оригинальных произведений;
- повышать навыки визуальной грамотности (анализ цвета, света, композиция и формы и их эффективное использование);

- улучшать коммуникативные умения студентов при ведении документации и презентации проектов, а также в командной работе;

- формировать эстетическое и ценностное отношение к окружающему миру;

- совершенствовать навыки работы в графических редакторах с последующим полезным междисциплинарным эффектом;

- эффективно вливаться в проектную деятельность через поэтапное выполнение проекта, что помогает в ускоренном темпе адаптироваться к профессиональному будущему.

Возможностей применения фотографии в образовательном пространстве вуза много. К примеру:

- у студентов направления «Дизайн» (профиль Дизайн) фотографию можно использовать при разработке постеров и коллажей, оформления социальных сетей, в веб-дизайне, проектировании полиграфических и веб-продуктов, создании фотопроектов и т. д.;

- у студентов направления «Профессиональное обучение» (профиль «Дизайн интерьера») – при разработке интерьерных коллажей (мудбордов), создании интерьерных картин, мультимедийных презентаций и т. д.;

- у студентов направления «Реклама и связи с общественностью» (профиль «Копирайтинг и бренд-коммуникации») фотографию с успехом можно применить при разработке медиа-продуктов, иллюстрировании текстовых материалов, ведении проектов в социальных сетях, создании мультимедийных презентаций, создании фотопроектов и т. д.

Вышесказанное позволяет констатировать тот факт, что фотография обладает значительным потенциалом, поскольку способна интегрироваться в разные условия проектного существования.

Методы исследования

Основными методами исследования стали анализ педагогической литературы по теме исследования, обобщение передового опыта, систематизация научных исследований в области визуальной проектной культуры и фотографии, а также педагогическое наблюдение, анализ продуктов творческой деятельности студентов, экспертная оценка и метод статистической обработки данных.

Инструменты и база исследования

Экспериментальной базой исследования послужил ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». В исследовании принимало участие 110 студентов бакалавриата Института филологии и межкультурной коммуникации, обучающихся по направлениям подготовки ЭГ-1 (32 студента) – 54.03.01 «Дизайн» (профиль Дизайн), ЭГ-2 (36 студентов) – 44.03.04 «Профессиональное обучение (профиль Дизайн интерьера)», ЭГ-3 (42 студента) – 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» (профиль Копирайтинг и бренд-коммуникации).

Исследование проводилось на двух зависимых выборках – выявление наличия положительной динамики формирования визуальной проектной культуры осуществлялось в результате сравнения полученных результатов в начале и в конце эксперимента у каждой экспериментальной группы в отдельности.

В качестве диагностического инструментария применялись следующие методики:

- 1) тест «Ценностные ориентации» (М. Рокич) [Методика «Ценностные ориентации»..., 2009];

- 2) опросник креативности (Д. Джонсон) [Опросник Джонсона..., 2011];

- 3) опросник личностных креативных способностей (Е. Е. Туник) [Опросник Туник..., 2011];

- 4) авторский экспертный лист, разработанный на основе требований профессиональной компетенции «Графический дизайн», входящей в конкурсную номинацию «Творчество и дизайн» чемпионата WorldSkills Russia [Натус, 2020];

- 5) тест «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» (В. И. Андреев) [Андреев, 2006].

В рамках исследовательской работы на основе разработанной модели формирования визуальной проектной культуры студентов бакалавриата средствами фотографии была составлена программа учебного модуля «Фотография».

В основе программы лежит система занятий, в ходе которых обучающиеся в рамках проектной деятельности обретут новые знания, умения и навыки в области фотографии, неразрывно связанной с компьютерной графикой, научатся креативно трансформировать и адаптировать доступные им средства, приемы, информацию в новое медиапространство, выполняя задачи предложенных проектных заданий.

Модуль «Фотография» базируется на поэтапном выполнении творческих заданий, представляющих собой проблемные ситуации, предлагаемые студентам в качестве задачи для анали-

за и поиска решения – так в течение всего периода обучения ведется работа над индивидуальным проектом.

Программа модуля «Фотографика» состоит из 8 блоков. К ним относятся:

Блок 1. Занятие семинарского типа. Микро-фотопроект (срез знаний в начале эксперимента). Разработка коллажа на социальную тему с использованием фотоизображений.

Блок 2. Занятия лекционного типа. Лекционный материал включает в себя следующие темы: «Основы графического искусства», «Компьютерная и ручная графика», «Композиция в фотографии», «Особенности и применение фотографии в медиапроектах», «Работа в графических редакторах Adobe Photoshop и CorelDraw», «Коллажные техники», «Проект: от идеи до реализации».

Блок 3. Занятие семинарского типа. Кейс «Композиция в фотографии». В качестве задания применялся авторский кейс с описанием проблемной ситуации с вопросами разного характера с целью самостоятельного выявления студентами композиционных ошибок в предложенных им для анализа фотоизображениях.

Блок 4. Занятия семинарского типа. Практические упражнения по съемке – часть 1. Был использован видеоизмененный и адаптированный комплекс упражнений на основе методических рекомендаций по выполнению лабораторных работ по дисциплине «Фотодизайн» под руководством А. В. Кузовкина, А. П. Суворова, Ю. С. Золототрубовой [Методические рекомендации..., 2021].

Блок 5. Занятия семинарского типа. Практические упражнения по съемке – часть 2. Применялся переработанный и адаптированный вариант упражнений, разработанных нью-йоркским фотохудожником-преподавателем Todd Vorenkamp («Искусственные ограничения», «Портативный субъект», «Девять элементов») [Магомедова, 2018].

Блок 6. Занятия семинарского типа. Лабораторная работа. На занятиях в компьютерных классах студенты обучались основам работы в графических редакторах Adobe Photoshop и CorelDraw.

Блок 7. Занятия семинарского типа. Практические упражнения по созданию коллажей с применением ручной и компьютерной графики. Для данного блока заданий был применен комплекс видеоизмененных и адаптированных упражнений digital-художника, фотографа, преподавателя

Британской высшей школы дизайна Алисы Гулканян («Интеграция: фото + рисунок», «Работа с портретом», «Контрформа», «Объект из фактур», «Существо за 5 минут», «Форма и подобие», «Ритм», «Паттерн», «Цветовая гамма», «ЧБ + цвет», «Постер-афиша») [Kadyjrova, Shamsutdinov, Kadyirov, 2022].

Блок 8. Занятие семинарского типа. Повторная разработка коллажа на социальную тему (индивидуальная тема для каждого студента на весь модуль) с использованием фотоизображений и коллажных техник, изученных за период прохождения модуля.

Результаты исследования

Для рассмотрения сущностно-содержательной характеристики визуальной проектной культуры были изучены исследования в области проектной культуры и визуальной, поскольку последняя является частью первой. В исследовании акцент сделан на феномен проектной культуры с точки зрения его визуального языка и воплощения.

Из проанализированных определений проектной культуры близкими к контексту нашего исследования являются позиции: Л. А. Филиманюк (педагогическое проектирование в качестве умения решать проблемы в неопределенных условиях при многочисленных возможных результатах) [Филимонюк, 2008] и Н. А. Бредневой (интегративное качество личности в виде проектной компетенции, проектного мышления, творческой инициативности и ценностных ориентаций) [Бреднева, 2018].

В русле визуальной культуры: точки зрения П. Н. Виноградова (система взаимодействия человека с окружающей визуальной средой) [Виноградов, 2010], Н. Мирзоеффа (передача информации через визуальные технологии с процессом создания и визуализации изображений) [Mirzoeff, 2012], Р. Хоуэллса (кодирование визуальных текстов через различные техники) [Howells, 2011] и Р. Арнхейма (визуализация через художественное творчество) [Арнхейм, 1974].

Анализ научных работ, посвященных проблеме проектной и визуальной культуры, позволил констатировать факт, что среди исследователей нет единства в отношении определения рассматриваемых понятий. По этой причине мы считаем целесообразным формулирование авторского определения визуальной проектной культуры с опорой на современный научный взгляд, обобщающий и конкретизирующий полученные ранее другими исследователями выводы по фено-

мену проектной и визуальной культур. Проведя анализ и синтез структурных компонентов проектной и визуальной культур и установив связь между ними, а также опираясь на определения Филиманюк и Бредневой в области проектной культуры и Виноградова, Мирзоеффа, Хоуэллса и Арнхейма в области визуальной культуры, мы получили полное представление об изучаемом явлении и пришли к формулировке следующего авторского определения.

Визуальная проектная культура студента бакалавриата гуманитарного направления – это интегративное качество личности, характери-

зующееся эстетически-созидательным отношением к действительности, наличием ценностных ориентаций и умением конструировать собственные технологические подходы для решения профессиональных задач при помощи визуальных технологий (в том числе и средствами фотографии) в соответствии с творческой идеей.

Следующий этап исследования заключался в организации выделенных показателей в 4 структурных компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-творческий, контрольно-рефлексивный и определения показателей.

Таблица 1.

Компоненты и показатели визуальной проектной культуры студентов бакалавриата

Компонент	Показатели
Мотивационно-ценностный	Эстетическое отношение к действительности
	Мотивация к творчеству
Когнитивный	Креативное мышление
	Творческое воображение
Деятельностно-творческий	Навык проектирования в области фотографии
Контрольно-рефлексивный	Самооценка себя как субъекта образовательного процесса

По данным показателям оценивалась работа экспериментальных групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Исходная диагностика позволила констатировать недостаточный уровень сформированности показателей визуальной проектной культуры студентов-бакалавров (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) и потребность студентов в овладении данной культу-

рой для их будущей профессиональной деятельности.

Результаты формирования визуальной проектной культуры студентов бакалавриата средствами фотографии на констатирующем и контрольном этапах исследования представлены на рисунках 2, 3, 4, 5, 6, 7.



Рис. 2. Уровень сформированности эстетического отношения к действительности у студентов ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Показатель «мотивация к творческой деятельности»

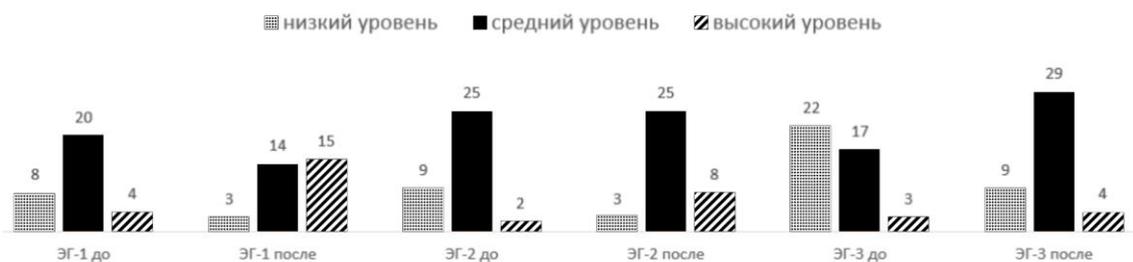


Рис. 3. Уровень сформированности мотивации к творческой деятельности у студентов ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Показатель «креативное мышление»

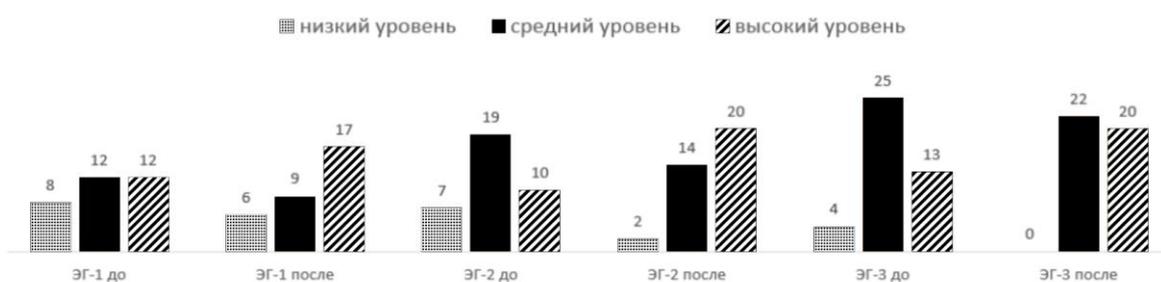


Рис. 4. Уровень сформированности креативного мышления у студентов ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Показатель «творческое воображение»

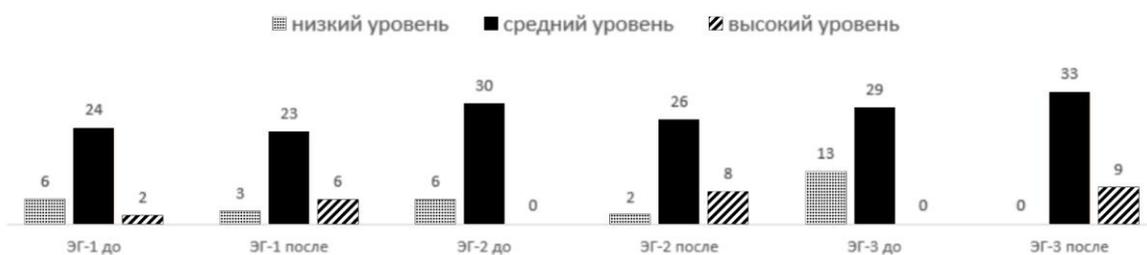


Рис. 5. Уровень сформированности творческого воображения у студентов ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Показатель «навык проектирования в области фотографии»

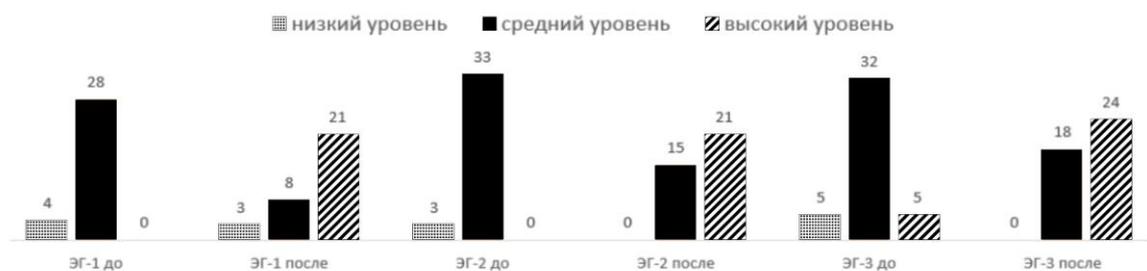


Рис. 6. Уровень сформированности навыка проектирования в области фотографии у студентов ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Показатель «самооценка себя как субъекта образовательного процесса»

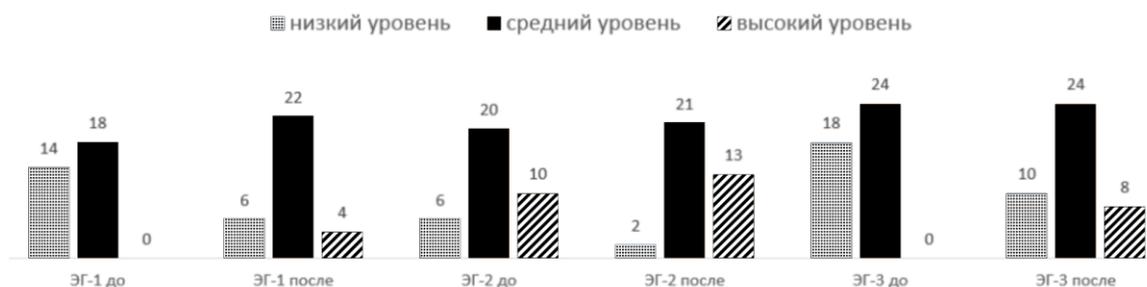


Рис. 7. Уровень сформированности самооценки себя как субъекта образовательного процесса у студентов ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Контрольный этап эксперимента позволил сравнить результаты ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 до и после прохождения модуля «Фотографика» и выявить положительную динамику обозначенных показателей визуальной проектной культуры студентов бакалавриата как интегративного качества личности.

Для определения достоверности результатов к первым двум показателям (эстетическое отношение к действительности и мотивация к творчеству) был применен G-критерий знаков, поскольку данные были получены в ранговой шкале. К остальным 4-м показателям (креативное мышление, творческое воображение, навык проектирования в области фотографии, самооценка себя как субъекта образовательного процесса) был применен парный T-критерий Вилкоксона.

По G-критерию во всех экспериментальных группах нулевая гипотеза отклонилась и была принята альтернативная: показатели «эстетическое отношение к действительности» и «мотивация к творчеству» изменились после прохождения модуля «Фотографика» у студентов ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3.

По T-критерию Вилкоксона во всех экспериментальных группах р-значение меньше 0,05, что дает возможность отклонить нулевую гипотезу и принять альтернативную: изучение модуля «Фотографика» оказало статистически значимое влияние на уровни показателей проектной культуры у студентов ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3.

Для расчета данных использовался программный пакет SPSS: детальный анализ всех 6 показателей в каждой из трех экспериментальных групп представлен в полном тексте диссертации «Формирование визуальной проектной культуры студентов бакалавриата средствами фотографии (на примере гуманитарных направлений подготовки)».

Анализ результатов опытно-экспериментального исследования показал, что выдвинутая и апробированная модель формиро-

вания визуальной проектной культуры студентов бакалавриата гуманитарных направлений подготовки доказала свою эффективность.

Заключение

На основе анализа предшествующего опыта была обобщена и раскрыта сущность понятия «визуальная проектная культура». Автором было разработано определение визуальной проектной культуры для студентов бакалавриата гуманитарных направлений обучения.

Студенты гуманитарных направлений познакомились со спецификой проектной деятельности, использовали инструменты фотографии в цифровой среде для решения профессиональных задач и продемонстрировали достойные результаты.

Статистическая обработка результатов педагогического эксперимента подтвердила эффективность предложенной модели формирования визуальной проектной культуры у студентов бакалавриата гуманитарных направлений с использованием фотографии.

Тем не менее данное исследование не охватывает все возможности усовершенствования образовательного процесса для формирования визуальной проектной культуры у студентов бакалавриата. Дальнейшие исследования могут включать детальное изучение и дополнение компонентов предложенной модели, а также рассмотрение других педагогических условий для формирования визуальной проектной культуры у студентов бакалавриата с использованием фотографии, а также трансформацию и коррекцию содержания обучения для студентов иных направлений обучения вне гуманитарных.

Библиографический список

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2006. 608 с.

2. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие // сокр. пер. с англ. В. Н. Самохина, общ. ред. и вст. ст. В. П. Шестакова. Москва : Прогресс, 1974. С. 9.

3. Бреднева Н. А. Формирование проектной культуры студентов в вузе // Известия ВГПУ. 2018. № 2 (125). С. 43–46.

4. Виноградов П. Н. Визуальная культура личности: генезис, структура и функции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. С. 36.

5. Кудряшова Е. А. Новая визуальная культура в медиапространстве // Век информации. 2019. № 3 (8). С. 61–70.

6. Магомедова П. К. Формирование проектной культуры будущего педагога в процессе профессиональной подготовки / П. К. Магомедова, Э. А. Атаева, Р. Р. Алиева // МНКО. 2018. № 3 (70). С. 176–178.

7. Методические рекомендации по выполнению лабораторных работ по дисциплине «Фото-дизайн» для обучающихся по направлению 54.03.01 «Дизайн», профиль «Промышленный дизайн» всех форм обучения / сост. А. В. Кузовкин, А. П. Суворов, Ю. С. Золототрубова. Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2021. 33 с.

8. Натус Н. И. Технологии WORLDSKILLS как эффективный инструмент формирования проектной культуры будущего специалиста : мат. XXVIII междунаучно-практ. конф. «Российская наука в современном мире». 2020. С. 122–216.

9. Опросник креативности Джонсона. URL: <https://onlinetestpad.com/ru/test/43342-opros-dzhonsona> (дата обращения: 01.05.2021).

10. Опросник личностных креативных способностей Е. Е. Туник. URL: <https://psyttests.org/trait/capB.html> (дата обращения: 04.05.2021).

11. Рокич М. Методика «Ценностные ориентации» // Большая энциклопедия психологических тестов / авт.-сост. А. А. Карелин. Москва : Эксмо, 2009. С. 26–28.

12. Файзрахманова А. Л. Проектная культура студентов в контексте художественного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № 3 (март). С. 20–31.

13. Филимонюк Л. А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки. Махачкала, 2008. 48 с.

14. Howells R., Negreiros J. Visual Culture. UK.: Polity Press. 2011. P. 12.

15. Kadyirova L. H., Shamsutdinov R. N., Kadyirov T. R. Case-Technology in Higher Education: Possibilities of Application in Design-Education – Published/ publié in Res Militaris (resmilitaris.net), vol.12, n°2, Summer-Autumn 2022. PP. 2331–2338.

16. Kadyirov T. R., Kadyirova L. H., Shamsutdinov R. N. Implementation of Digital Photographic in Design Education for Sustainable Development. – Technological

Ecosystems for Enhancing Multiculturality, Barcelona, 27–29 October 2021. 824 p. PP.777–783.

17. Mirzoeff N. The Visual Culture Reader. UK.: Taylor & Francis Ltd. 2012. P. 10.

18. Niemelä-Nyrhinen J., & Seppänen J. Visual communion: The photographic image as phatic communication. New Media and Society. 2020. 22(6). 1043–1057.

19. Ramon R. Pedagogical visual narratives of identity reconstruction. [Narrativas visuales pedagógicas de reconstrucción identitaria] Artseduca. 2021. (28). 53–67.

20. Zagidullina, M. Media aesthetic environment of image formation. Przegląd Wschodnioeuropejski. 2020. 11(2). 85–93.

Reference list

1. Andreev V. I. Pedagogika: uchebnyj kurs dlja tvorcheskogo samorazvitija = Pedagogy: a training course for creative self-development. 3-e izd. Kazan' : Centr innovacionnyh tehnologij, 2006. 608 s.

2. Arnhejm R. Iskusstvo i vizual'noe vosprijatie = Art and visual perception // sokr. per. s angl. V. N. Samohina, obshh. red. i vst. st. V. P. Shestakova. Moskva : Progress, 1974. S. 9.

3. Bredneva N. A. Formirovanie proektnoj kul'tury studentov v vuze = Formation of the project culture of students at the university // Izvestija VGPU. 2018. № 2 (125). S. 43–46.

4. Vinogradov P. N. Vizual'naja kul'tura lichnosti: genezis, struktura i funkcii = Visual personality culture: genesis, structure and function // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A. I. Gercena. Sankt-Peterburg : RGPU im. A. I. Gercena, 2010. S. 36.

5. Kudrjashova E. A. Novaja vizual'naja kul'tura v mediaprostranstve = New visual culture in the media space // Vek informacii. 2019. № 3 (8). S. 61–70.

6. Magomedova P. K. Formirovanie proektnoj kul'tury budushhego pedagoga v processe professional'noj podgotovki = Formation of the project culture of the future teacher in the process of professional training / P. K. Magomedova, Je. A. Ataeva, R. R. Alieva // MNKO. 2018. № 3 (70). S. 176–178.

7. Metodicheskie rekomendacii po vypolneniju laboratornyh rabot po discipline «Foto-dizajn» dlja obuchajushhihsja po napravleniju 54.03.01 «Dizajn», profil' «Promyshlennyj dizajn» vseh form obuchenija = Methodological recommendations for laboratory work in the discipline «Photo-design» for students in the direction of 54.03.01 «Design», profile «Industrial design» of all forms of training / sost. A. V. Kuzovkin, A. P. Suvorov, Ju. S. Zolototrubova. Voronezh : Izd-vo VGTU, 2021. 33 s.

8. Natus N. I. Tehnologii WORLDSKILLS kak jeffektivnyj instrument formirovanija proektnoj kul'tury budushhego specialista = WORLDSKILLS technologies as an effective tool for creating a project culture for the future specialist : mat. XXVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakt. konf. «Rossijskaja nauka v sovremennom mire». 2020. S. 122–216.

9. Oprosnik kreativnosti Dzhonsona = Johnson Creativity Questionnaire. URL: <https://onlinetestpad.com/ru/test/43342-opros-dzhonsona> (data obrashhenija: 01.05.2021).
10. Oprosnik lichnostnyh kreativnyh sposobnostej E. E. Tunik = Questionnaire of personal creative abilities E. E. Tunik. URL: <https://psyttests.org/trait/capB.html> (data obrashhenija: 04.05.2021).
11. Rokich M. Metodika «Cennostnye orientacii» = Method «Value Orientations» // Bol'shaja jenciklopedija psihologicheskikh testov / avt.-sost. A. A. Karelin. Moskva : Jeksmo, 2009. S. 26–28.
12. Fajzrahmanova A. L. Proektnaja kul'tura studentov v kontekste hudozhestvennogo obrazovanija = Project culture of students in the context of art education // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». 2019. № 3 (mart). S. 20–31.
13. Filimonjuk JI. A. Formirovanie proektnoj kul'tury pedagoga v processe professional'noj podgotovki = Formation of the teacher's project culture in the process of professional training. Mahachkala, 2008. 48 s.
14. Howells R., Negreiros J. Visual Culture. UK.: Polity Press. 2011. R. 12.
15. Kadyjrova L. H., Shamsutdinov R. N., Kadyirov T. R. Case-Technology in Higher Education: Possibilities of Application in Design-Education – Published/ publié in Res Militaris (resmilitaris.net), vol.12, n°2, Summer-Autumn 2022. PP. 2331–2338.
16. Kadyirov T. R., Kadyjrova L. H., Shamsutdinov R. N. Implementation of Digital Photographic in Design Education for Sustainable Development. – Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturalism, Barcelona, 27–29 October 2021. 824 p. RR.777–783.
17. Mirzoeff N. The Visual Culture Reader. UK.: Taylor & Francis Ltd. 2012. P. 10.
18. Niemelä-Nyrhinen J., & Seppänen J. Visual communion: The photographic image as phatic communication. *New Media and Society*. 2020. 22(6). 1043–1057.
19. Ramon R. Pedagogical visual narratives of identity reconstruction. [Narrativas visuales pedagógicas de reconstrucción identitaria] *Artseduca*. 2021. (28). 53–67.
20. Zagidullina, M. Media aesthetic environment of image formation. *Przegląd Wschodnioeuropejski*. 2020. 11(2). 85–93.

Статья поступила в редакцию 13.03.2024; одобрена после рецензирования 20.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 13.03.2024; approved after reviewing 20.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378.4

DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-49

EDN: СВНВНУ

Методологические аспекты университетских учебников истории М. М. Хвостова

Михаил Васильевич Новиков¹, Татьяна Борисовна Перфилова²

¹Доктор исторических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

²Доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

¹m.novikov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0002-2013-1919>

²byzenka@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2498-8688>

Аннотация. Статья посвящена изучению методологического сознания М. М. Хвостова. На материалах созданных им университетских учебников по трем разделам истории Древнего мира исследуются теоретические построения, нормативные научные установки, базовые принципы, ставшие регуляторами исследовательской деятельности ученого. Выявлено, что он, проявляя интерес к неокантианству, продолжал следовать позитивистской философии и гносеологии: принципам историзма и объективности, эволюционному подходу, факторной теории исторического процесса, постулатам исторического детерминизма. Вместе с тем, при создании концепции социологической истории М. М. Хвостову пришлось совмещать традиционную позитивистскую познавательную парадигму с основополагающими идеями априорных экономических и социологических доктрин, историко-критический метод – с методами аналогии и ретроспекции, интеграция которых позволяла ему типизировать исторические явления и процессы во всемирно-историческом масштабе. Отмечается, что Хвостов осознавал методологическое своеобразие истории, поэтому включил в свой тезаурус новое для историографии рубежа XIX–XX веков понятие «методология». «История Рима» и «История Древнего Востока» свидетельствуют о разной смысловой наполняемости использованных им выражений «методологические приемы», «методологическая точка зрения», которые включали, наряду с научно-теоретическими подходами, еще и утвержденные научным сообществом инструменты создания строго научного исторического исследования. Однако, в «Истории Греции» влияние методологии на выбор концептуальных, аксиологических и эмпирических подходов к познанию прошлого только подразумевается: категория «методология» имплицитно включена в содержание отдельных глав, но не артикулирована и заменена понятием «методы». Таким образом, апория «методологии» и «методики» в сознании профессора не была преодолена. В статье также рассматривается отношение Хвостова к историческому факту, концепции феодализма, общеисторической точке зрения.

Ключевые слова: университетские учебники; методология; историческая гносеология; методика; позитивистская парадигма познания; факторная теория; стадийные и циклические модели исторического процесса; общеисторическая точка зрения; концепция феодализма; модернизация прошлого

Для цитирования: Новиков М. В., Перфилова Т. Б. Методологические аспекты университетских учебников истории М. М. Хвостова // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 49–61. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-49>. <https://elibrary.ru/СВНВНУ>

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

Methodological aspects of M. M. Khvostov's university history textbooks

Mikhail V. Novikov¹, Tatiyana B. Perfilova²

¹Doctor of historical sciences, professor, Honored scientist of the Russian Federation, head of department of theory and methodology of professional education, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

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

¹m.novikov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0002-2013-1919>

²byzenka@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2498-8688>

Abstract. The article is devoted to the study of M. M. Khvostov's methodological consciousness. Based on the materials of university textbooks created by him in three sections of the history of the Ancient world, theoretical constructions, normative scientific ideas, basic principles that have become regulators of the scientist's research activity are studied. It is revealed that, showing interest in neo-kantianism, he continued to follow positivist philosophy and epistemology: the principles of historicism and objectivity, the evolutionary approach, the factor theory of the historical process, the postulates of historical determinism. At the same time, creating the concept of sociological history, M. M. Khvostov had to combine the traditional positivist cognitive paradigm with the fundamental ideas of priori economic and sociological doctrines, the historical-critical method with the methods of analogy and retrospection, the integration of which allowed him to typify historical phenomena and processes on a world-historical scale. It is noted that Khvostov was aware of the methodological originality of history, so he included the concept of «methodology» in his thesaurus, which was new for historiography at the turn of the XIX–XX centuries. «The History of Rome» and «The History of the Ancient East» testify to the different semantic content of the expressions «methodological techniques» and «methodological point of view» used by him, which included, along with scientific and theoretical approaches, also tools approved by the scientific community for creating strictly scientific historical research. However, in the «History of Greece», the influence of methodology on the choice of conceptual, axiological and empirical approaches to cognition of the past is only implied: the category «methodology» is implicated in the content of individual chapters, but not articulated and replaced by the concept of «methods». Thus, the aporia of «methodology» and «methods of training» in the professor's mind was not overcome. The article also examines Khvostov's attitude to historical fact, the concept of feudalism, and the general historical point of view.

Key words: university textbooks; methodology; historical epistemology; methods; positivist paradigm of cognition; factor theory; stadial and cyclic models of the historical process; a general historical point of view; the concept of feudalism; modernization of the past

For citation: Novikov M. V., Perfilova T. B. Methodological aspects of M. M. Khvostov's university history textbooks. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 49-61. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-49>. <https://elibrary.ru/CBHBHU>

Введение

В 2022 г. исполнилось 150 лет со дня рождения известного российского историка, профессора Казанского и Томского университетов Михаила Михайловича Хвостова. Выпускник Керченской гимназии и Московского университета М. М. Хвостов выбрал Казанский университет в качестве места своей работы. Здесь он подготовил и защитил магистерскую и докторскую диссертации, стал профессором и видным обще-

ственных деятелем. Широкою известностью ученому принесли не только его оригинальные лекционные курсы и созданные на их основе учебники, но и активное участие в поисках новых теоретико-методологических основ исторической науки. Эта часть наукотворчества М. М. Хвостова уже была предметом нашего исследования [Новиков, 2020; 2020а; 2023]. В данной статье рассматриваются теоретико-познавательные и методические аспекты его учебников «История Рима», «История Древнего Востока», «История Греции», впервые опубли-

кованных в императорский и неоднократно переиздававшихся в советский периоды истории нашей страны.

Результаты исследования

Самым ранним по времени появления университетским компендиумом ученого был литографированный учебник по истории Древнего Рима, сопровождавший одноименный лекционный курс приват-доцента М. М. Хвостова в 1906–1907 академическом году [Хвостов, 1907]. В нем большое внимание уделялось историографическому анализу разработки критического метода исследования, включая критику исторического источника. В этой связи автор считал своим долгом познакомить аудиторию с одним из основоположников научно-критического метода в изучении истории, выдающимся историком конца XVIII – начала XIX в. – Г.-Б. Нибуром.

Для нас изложенные сведения представляют несомненный интерес, так как Хвостов только начинал свою профессиональную деятельность, поэтому и выбор научных кумиров, и заимствования близких его сознанию идей, теорий, научных принципов, логических приемов могут многое рассказать об источниках создания его самобытной культуры умственного труда.

Заслуга Нибура, сообщил Хвостов, заключалась в разработке «методологических приемов... восстановления фактов древней истории» и реконструкции «картины древнейшей жизни римлян» [Хвостов, 1907, с. 18].

Нибур вызывал восхищение казанского ученого не только недюженным талантом исследователя-новатора, которому удалось заложить прочный фундамент развития всей последующей историографии античности. Блестящий филолог и историк Нибур оказался близок Хвостову тем, что одним из первых в Европе осознал «всю важность изучения экономических отношений общества» и, раньше своих современников обозначив роль материальных факторов в жизни всех без исключения народов, смог «вдохнуть жизнь в мертвые страницы древних историков», утверждал автор «Истории Рима» [Хвостов, 1907, с. 19].

Об авторитете Нибура в мировой исторической науке свидетельствовало громадное число его поклонников и продолжателей. Уроки познания прошлого Нибуром были прежде всего усвоены немецкими историками античности, замечал Хвостов и называл в этой связи имена таких блестящих исследователей, как А. Шwegлер и

Т. Моммзен [Хвостов, 1907, с. 20, 33]. Так, Шwegлер тоже применил «критический метод ко всем сведениям, дошедшим до нас... а затем, отделив достоверное от недостоверного», подобно великому учителю Нибуру, старался «реконструировать римскую историю так, как она происходила на самом деле» [Хвостов, 1907, с. 20].

Акцентируя внимание на этих достоинствах трудов Шwegлера, Хвостов невольно выражал и свое отношение к факту, добытому в ходе скрупулезного анализа источников. Для него, как и для немецких адептов историко-критического метода, факт был синонимом реального события прошлого, поскольку достоверность связанной с ним информации была научно доказана и обоснована.

Работу по поиску, обнаружению факта, доказательству его истинности, развенчанию мифов вокруг факта Хвостов называл «методологическими приемами» [Хвостов, 1907, с. 18], и эти приемы, по его утверждению, были разработаны плеядой выдающихся немецких служителей исторической науки во главе с Нибуром.

Выражение «методологические приемы» казанский антиковед использовал и в историко-ведческом разделе своего учебника, когда давал подробную характеристику «источникам, на основании которых можно восстановить» события, свидетельствовавшие о превращении Рима в «мировую» державу [Хвостов, 1907, с. 7].

В приведенном перечне имен крупнейших античных историков, оставивших сведения на этот счет (Тит Ливий, Диодор Сицилийский, Помпей Трог), особое место было отведено Полибию [Хвостов, 1907, с. 166–174].

Назвав Полибия создателем «прагматичной истории», достоверно «изобразившим» события прошлого, Хвостов выделил главный «методологический прием» достижения этой цели – «беспристрастность (объективность)» исследователя [Хвостов, 1907, с. 171].

Он и сам всегда стремился к объективному изложению истории народов древности, будучи уверенным в том, что не подвержен влиянию тех «господствующих идей и понятий» [Хвостов, 1907, с. 17], которые заставили бы его поступиться стремлениями к достижению идеалов подлинной научности. Ученый старался избегать эмоциональных оценочных суждений, не приносить в комментарии исторического процесса народов Древнего мира своих политических или религиозных предпочтений, не навязывать историческим персонажам своих мировоззренческих и жизненных ценностей.

Благодаря исключению из исследовательского арсенала этих табуированных в позитивистской историографии познавательных установок, которые сочетались со строго научными методами изучения источников, он, как ему казалось, соблюдает гносеологическую нейтральность и надежным образом «восстанавливает истину» [Хвостов, 1907, с. 91].

Опираясь на «подлинные сведения античных авторов», – наиболее достоверную информацию, извлеченную из их сочинений [Хвостов, 1907, с. 118, 119], и элиминируя любые домыслы, он упорно «реконструировал факты» [Хвостов, 1907, с. 92, 94], то есть, как и Нибур, осуществлял критику исторических источников с целью доказательства неопровержимости приводившихся в них сведений.

Следовательно, Хвостов работал в традиционной позитивистской познавательной парадигме, ориентировался на классический тип рациональности, не задумываясь о том, что тот уже в конце XIX в. исчерпал свой эпистемологический потенциал [Теория и..., 2014, с. 202, 203]. Историко-критический метод, которым он руководствовался, уже занял такие прочные позиции в научном инструментарии каждого историка, что многие учителя М. М. Хвостова (к примеру, П. Г. Виноградов [Малинов, 2005, с. 89]) не видели смысла в дальнейшей разработке приемов исторической критики. В отличие от московских профессоров, Хвостов довольно подробно в своих «Лекциях по методологии и философии истории» излагал традиционное «учение о... познавательных путях изучения прошлого» [Хвостов, 2011, с. 85], отводя центральное место в исторической гносеологии «работе по восстановлению исторических фактов» [Хвостов, 2011, с. 94–98].

Методологические поиски рубежа XIX–XX вв., хотя и не были чужды его сознанию, еще не подчинили себе его взгляды на процесс познания настолько, чтобы он мог в систематизированном виде изложить свои гносеологические установки студентам. Даже замечая методологическое своеобразие истории, он, в отличие от европейских и некоторых отечественных ученых, старался не акцентировать на этом внимание и, тем более, не артикулировать в учебных аудиториях. В его исследовательской практике, как свидетельствовали адресованные студентам Императорского Казанского университета «методологические» рекомендации, позитивизм, включая принципиальные положения методоло-

гии истории, все еще сохранял свои незыблемые позиции [Рамазанов, 1999, с. 47].

Вместе с тем смысловая наполняемость слова «методология» не оставалась неизменной, и «История Рима» (при дальнейшем сравнении с другими учебными изданиями Хвостова) подтверждает сказанное.

В «Истории Рима» бросается в глаза множественность значений у выражения «методологические приемы», которое встречается и в историографическом, и в источниковедческом разделах учебника. Это может свидетельствовать о том, что понятие «методология» для сознания Хвостова было новым, и он, пытаясь определиться с сущностными характеристиками методологии, включал в ее предметное поле все наиболее важные для него – последователя точной доказательной исторической науки – критерии достижения истинного, неопровержимого знания: принципы и подходы к решению поставленных задач, а также сугубо технические приемы и правила исторического исследования.

Такой способ идентификации нового исторического понятия был вполне объясним. Большинство российских историков под методологией понимали учение о методах исторического познания. Другие аспекты методологии, как и природа этой новой дисциплины, в годы жизни Хвостова еще не были четко оформившимися [Хмылев, 1978, с. 73, 74].

Не рассуждая в ходе преподавания истории Древнего Рима о своеобразии исторического познания, его возможностях и границах, что увело бы в сторону от изложения сугубо исторических материалов, Хвостов на конкретных примерах пытался объяснить аудитории лишь базовые положения методологии: влияние философских идей, априорных научных теорий, мировоззренческих ориентаций ученого на выбор специальных исторических приемов познания прошлого. Они в первую очередь предопределяли актуализацию социально значимых тем для истории, формировали подходы и требования к их исследованию. Апробирование удачно найденных норм исторического познания и, напротив, устранение заблуждений и ошибок, происходило во время передачи научно-методического опыта от одного поколения ученых другому и постепенно выливалось в «правильную» научную традицию исторической гносеологии.

Если обратиться к другому лекционному курсу Хвостова, о котором мы узнаём благодаря опубликованному в 1909 г. (на основе университет-

ских занятий) учебнику «История Древнего Востока», то мы сможем убедиться, во-первых, в том, что ученый продолжал осваивать понятие «методология» и все более уверенно включал его в свой тезаурус, и, во-вторых, что он начинал отчетливее осознавать влияние методологии на выбор концептуальных, аксиологических и эмпирических подходов к познанию прошлого.

Мы встречаемся с понятием «методология» в трех контекстах: источниковедческом, историографическом и дидактическом.

В первом случае прилагательное «методологическая» относится к оценке Хвостовым изъятий труда по истории Египта верховного жреца Гелиопольского храма Манефона (конец IV – начало III в. до н. э.). Основанное на египетских хрониках и других источниках, не сохранившихся до наших дней, сочинение Манефона стало «главной основой для последующих писателей», особенно иудейских и христианских, а история тридцати династий египетских фараонов, рассказ о которых «велся по царствованиям», в хронологическом порядке, превратился в «один из основных источников для хронологического построения египетской истории», сообщал преподаватель [Хвостов, 1927, с. 21, 22].

При всей значимости для исторической науки этих сведений, Хвостов не мог оставить незамеченной «важную методологическую ошибку», допущенную древнеегипетским историком. Не разобравшись в египетских хрониках, Манефон «целые династии», правившие одновременно, расположил в последовательном порядке. Это нарушало египетское летоисчисление, которое велось по годам правления фараонов, а потому и значительно увеличивало «количество лет господства многих династий», – резюмировал преподаватель [Хвостов, 1927, с. 22].

Следовательно, появившаяся неточность «хронологической канвы египетской истории» из-за пренебрежения Манефоном «цифровыми данными» названа в источниковедческом разделе «Истории Древнего Востока» методологической ошибкой.

В историографическом контексте «методологическая точка зрения» Хвостова (которую правильнее было бы назвать теоретико-методологической позицией) представлена при разборе им концепции феодализма в Древнем мире, а следовательно, и на Древнем Востоке.

Разделяя убеждения «новейших» историков о «всеобщности феодального порядка» у народов древности [Гревс, 1902], он упрекает тех против-

ников концепции феодализма, кто не различает «феодализма в узком и широком смысле слова».

Феодализм, в широком смысле, объяснял Хвостов, обладает «немногими характерными признаками», или «характерными чертами» [Хвостов, 1927, с. 115, 116]. «Власть находится в руках землевладельцев, которые в то же время являются главной военной силой в обществе. Государственная власть попадает в руки землевладельцев-воинов и разделяется. Землевладельцы-воины связаны иерархией... Другая часть населения утрачивает свою свободу: функции ее сводятся к добыванию средств землевладельцам-воинам. Эти типичные черты наблюдаются в обществах Древнего Востока», – заключал Хвостов [Хвостов, 1927, с. 11].

Проводя важную мысль в том, что феодализм – это система социально-экономических, социально-политических, правовых и идеологических отношений [Хвостов, 1927, с. 99], он многократно повторяет типичные черты, присущие «феодальной организации» вне зависимости от временных и территориальных условий ее возникновения [Хвостов, 1927, с. 11, 99, 100, 112], и подтверждает эти черты при помощи трактовки – явно тенденциозной – источников по истории Древнего Египта и народов Древней Передней Азии [Хвостов, 1927, с. 88, 89, 91–95, 114–120, 129, 134, 135, 163, 241, 244, 254, 255 и др.].

Помимо концепции феодализма «История Древнего Востока» Хвостова включала и другие, не менее значимые в теории исторического процесса начала XX в., базовые исследовательские установки. К их числу принадлежала, к примеру, факторная теория исторического процесса. В «Истории Древнего Востока» она проводилась ярче, чем в «Истории Рима». Автор разбираемых университетских курсов объяснял это тем, что римская история не предоставляла ему возможности использовать факторную доктрину, потому что «римская культура есть культура составная, несамостоятельная»: она развивалась под влиянием «этрусской цивилизации... греческой цивилизации с Балканского полуострова, а через посредство ее [подверглась – М. Н., Т. П.] косвенному влиянию восточной цивилизации» [Хвостов, 1927, с. 7].

Подражательный, заимствованный характер культуры потомков Ромула помешал ему как «историку-социологу» [Хвостов, 1900, с. 281; 1924, с. 11, 12, 30; 2011, с. 51] на материалах древнеримской истории «вскрыть с большой ясностью влияние некоторых факторов, которые обуслов-

ливают эволюцию человеческих обществ на ранних ступенях их развития». Только «относительно изолированные» цивилизации, к числу которых принадлежали, по его мнению, те, что были созданы в северо-восточной Африке и Передней Азии (но никак не в Южной, Юго-Восточной Азии, на Апеннинском полуострове) могут быть объектами пристального историко-социологического изучения, пояснял ученый, так как «элементарные факторы [исторической эволюции – *М. Н., Т. П.*] отчетливо выступают [именно – *М. Н., Т. П.*] в изолированных цивилизациях... не подвергшихся влиянию соседей или предшествующих культур» [Хвостов, 1927, с. 7].

Перечислив эти факторы («влияние природы, роста населения... влияние потребностей индивидов – материальных, альтруистических, правовых... интеллектуальных»), он прилагал немало усилий для того, чтобы доказать детерминированность исторического развития Древнего Египта и Древней Передней Азии, и в то же время, невзирая на выявленное историческое своеобразие «культур», возникших в этих регионах Древнего Востока, подчеркнуть их типологическую принадлежность к неевропейским цивилизациям [Хвостов, 1927, с. 5, 8].

Из популярных на рубеже XIX–XX вв. теорий исторического процесса Хвостов диссемировал сразу и стадильную экономическую теорию К. Бюхера (правда, применяя ее не к всемирному историческому процессу, а к поступательному развитию конкретного древневосточного общества), и циклическую теорию Э. Мейера, так как, включив Египет и часть Передней Азии в состав эллинистических монархий, а затем и Римской «мировой» державы, доказывал цикличность исторического процесса: возврат от эпохи «народного хозяйства» (капиталистических отношений) к более низкой ступени историко-культурного развития народов бывших римских провинций после нашествия варваров.

Концепция феодализма, факторная теория, стадильная и циклическая модели исторического процесса, по убеждениям Хвостова, находили свое подтверждение в источниках. Их трактовка осуществлялась в нужном преподавателю ключе, когда факты подчинялись социологической схеме и другим нормативным познавательным научно-теоретическим формулам, сообщая им одновременно, как тогда казалось, дополнительную точность и надежность.

Для того чтобы не подорвать доверия к априорным историко-гносеологическим ориентирам,

Хвостов исключил из сферы своего внимания не известную ему историю Древней Индии и Китая и ограничил изложение истории Древнего Востока анализом процессов историко-культурного развития в Египте и Передней Азии. Объясняя свое избирательное отношение к народам Древневосточного региона, он опять счел необходимым призвать на помощь «методологический» подход.

Хвостов вновь упоминает о «методологической точке зрения», но уже в контексте структурирования материала учебника (и соответственно лекционного курса) по истории Древнего Востока, в котором не только отсутствовали важные разделы по истории народов Южной, Центральной и Восточной Азии, но и львиная доля представленных материалов посвящалась истории и культуре одного Древнего Египта.

На странице 231 он обосновывает свой нескрываемый интерес к этой цивилизации не личными предпочтениями, а практической целесообразностью: «египетская культура», благодаря разнообразию многочисленных источников, известна науке значительно лучше переднеазиатской. Ее можно реконструировать от «самых ранних ступеней» до наиболее зрелых форм. Следовательно, изучение исторического процесса (его тенденций и этапов) на египетском материале может быть более успешным и плодотворным, объяснял преподаватель.

Что касается «месопотамской культуры», более древней по сравнению с египетской, то принять ее за образец исторической эволюции цивилизаций Древнего Востока не представляется возможным, заявлял он: древнейшие этапы «вавилонской цивилизации» немые, так как не имеют достоверного подтверждения в сохранившихся источниках.

Как мы понимаем, это объяснение было нужно Хвостову для того, чтобы под благим предлогом оправдать свою методическую ошибку: допущенную асимметрию в содержании учебника. История и культура Египта в нем занимают несопоставимо большую часть имеющегося объема (с. 17–198 из 275) и не идут ни в какое сравнение с количеством страниц, отведенных истории и культуре древних народов Передней Азии.

В тех разделах учебника, где подробно и обстоятельно освещается многотысячелетняя история Египта, наиболее часто встречается метод, занимающий лидирующие позиции среди прочих средств и приемов изучения истории народов Древнего Востока, – сравнительно-исторический.

Используя диахронный анализ, преподаватель сравнивал изменения, произошедшие в процессе исторической эволюции Египта, начиная от эпохи Древнего царства, до потери независимости от персидских войск в VI в. до н. э. Особенно детально им были рассмотрены изменения «во внутреннем строе Египта эпохи Среднего царства – времени возникновения, укрепления и гибели «феодального уклада» – в сравнении с предшествующим периодом, «эпохой строителей пирамид», и последующим – формированием бюрократической монархии в эпоху Нового царства.

Сравнение всегда производилось по однопорядковым показателям: экономический уклад [Хвостов, 1927, с. 86, 87, 120, 121, 130, 131], «социальный строй», отражавший особенности землевладения и землепользования [Хвостов, 1927, с. 87–89, 95, 118, 119, 131–134, 162], государственный порядок [Хвостов, 1927, с. 90–95, 98, 112–120, 134–137]. Это позволяло студентам оценить произошедшие изменения в структуре и функциях объектов познания в историческом измерении.

Профессор мог сравнивать признаки феодализма, используя для этого информацию как из других, синхронно существовавших древних обществ [Хвостов, 1927, с. 99], так и из стадияльно несовпадающих с ними средневековых варварских государств Западной Европы [Хвостов, 1927, с. 99, 100]. При анализе «египетского феодализма» изучались три его периода и в ходе сравнения объяснялись отличия разновременных состояний: «периода формирования», времени «полной организации феодального порядка» и «времени кризиса, упадка» [Хвостов, 1927, с. 112].

Сравнению подвергались различные объекты древневосточных социокультурных систем: религиозные представления египтян в исторической перспективе [Хвостов, 1927, с. 156, 161, 190–195], тактика ведения военных действий фараонами XII и XVIII династий [Хвостов, 1927, с. 138], ответственность по долговым обязательствам в Египте и Месопотамии по Законам Хаммурапи [Хвостов, 1927, с. 242].

При изучении истории народов Передней Азии сравнивались условия существования «вассальных государств» Ассирии «Нового царства» и России в эпоху татарского нашествия [Хвостов, 1927, с. 255].

В целом, можно отметить, что основополагающие идеи экономических и социологических доктрин, которые М. М. Хвостов считал главным теоретическим оснащением курса истории Древнего

Востока, многократно отрабатывались во время лекций, и сравнительно-исторический метод выступал главным средством познания сущности исторических явлений и процессов у народов, не принадлежавших к европейским цивилизациям.

«История Древнего Востока» Хвостова ярче его «Истории Рима» отражает кристаллизацию мировоззренческих принципов и установок научного исторического познания ученого, а также опыт репрезентации достижений историографии, накопленный к первому десятилетию XX в. Дальнейшее совершенствование дидактического мастерства профессора, на наш взгляд, было связано с подготовкой лекционного курса по истории Древней Греции и созданием одноименного учебника.

«Историю Греции» можно считать вершиной учебно-методической деятельности Хвостова. Второе издание этого учебника, появившегося в 1917 г. [Хвостов, 1924], впитало в себя весь арсенал историко-теоретических рефлексий и научно-познавательных средств, которыми была вооружена зарубежная и российская историография античности к концу второго десятилетия XX в. [Хвостов, 1924, с. 33; Белох, 1897; Пельман, 1999; Вебер, 1891].

Нас уже не удивляет, что «концепция феодализма» стала твердым достоянием дореволюционной науки об античности. В сознании историков, и Хвостова в том числе, она заняла такое же прочное место, как и принцип историзма, и эволюционный подход, которые он (в отличие от коллег) то и дело совмещал с теорией прогресса, неохотно отказываясь от ее постулатов при интерпретации явлений исторического процесса в Древней Элладе [Хвостов, 1927, с. 21, 22].

Привычной для нас стала и факторная теория. Тесно связанная с позитивистским историческим детерминизмом, она оказалась, по соображениям Хвостова, незаменимой и при разработке «истории социологической», которая, став разновидностью объяснительной истории, была призвана объяснять причины событий совокупностью «общих социологических положений» [Хвостов, 1924, с. 21].

Не первый раз мы встречаемся также с избранной Хвостовым стратегией исследования исторического процесса, основу которого составляли материальные потребности людей древности и «деятельность индивидов», направленная на их удовлетворение. Материальную сферу профессор считал «наиважнейшей стороной общественной жизни» [Хвостов, 1924, с. 22].

В свете этого утверждения он выстраивал логику изложения процесса исторической эволюции каждого изучавшегося общества, уделяя перво-степенное внимание фактам совершенствования экономического уклада, к уровню развития которого «подтягивались» изменявшиеся формы земельной собственности и частно-правовая практика, а также усложнявшиеся общественные структуры и отношения.

Подобный подход к исследованию исторического процесса приветствовался, и труды многих отечественных историков рубежа XIX–XX вв. (например, Н. И. Кареева, Д. М. Петрушевского) демонстрируют это [Кареев, 2010 с. 29–351; Петрушевский, 2003, с. 71–436].

Общим местом всех исследовательских и образовательных проектов ученого стала и его методологическая привычка «осовременивать» древний мир. Он это делал ради «глубины анализа исторических фактов»: «в результате размышлений над событиями текущей жизни» Хвостов невольно проводил параллели между современностью и античностью, всячески пытаясь найти сходство между переживавшимися событиями и явлениями в прошлом. Например, «когда вскрылось влияние современного экономического строя на политические события», перед ним сам собой возник вопрос: «Да не было ли такой зависимости в прошлом?» [Хвостов, 1924, с. 22].

Ответ на этот вопрос, по мнению Хвостова, лежал в плоскости реконструкции фактов древнегреческой истории при помощи заимствования идей, принципов познания, исследовательских процедур, принятых в современной ему историографии при изучении наполненных событиями исторических процессов у новых и новейших народов.

В добавление к сказанному отметим, что, как и прежде, казанский профессор был уверен в том, что объективность и беспристрастность исследователя являются залогом и гарантом точного восстановления фактов прошлого [Хвостов, 1924, с. 19, 20, 22] и способствуют реализации главной задачи историографии, не изменявшейся со времен Фукидида, – «установлению истины» [Хвостов, 1924, с. 198].

Новизна «Истории Греции», по сравнению с предшествовавшими учебниками, заключалась в том, что этот труд в полной мере, по утверждению Хвостова, соответствовал требованиям новейшего этапа развития историографии «в области греческой истории»: он создавался на основе «дотоле неизвестных источников», недавно вве-

денных в научный оборот, а также на базе более совершенных методов «интерпретации, критики и реконструкции источников» [Хвостов, 1924, с. 21].

«Расширение кругозора историков» и «реальный характер их мировоззрения», утвердившийся к концу XIX в., способствовали «прогрессу» исторической науки. Монографии наполнились «реализмом в изображении древнегреческой жизни»; объяснение исторических событий и процессов «стало более глубоким»; в поле зрения историков были включены все стороны многогранной исторической действительности народов древних цивилизаций [Хвостов, 1924, с. 21, 24, 28].

Особой приметой историографии рубежа XIX–XX вв. Хвостов считал разработку общеполитической точки зрения, значение которой для постижения исторического процесса в обществах Древнего мира было трудно переоценить. Общеполитическая точка зрения, появление которой Хвостов объяснял совершенствованием процесса наукотворчества у исследователей прошлого человеческого общества, была исключительно важна для «понимания явлений греческой истории» [Хвостов, 1924, с. 29]. Их отныне предпочитали изучать не в отрыве от всей остальной древней ойкумены, а в историко-культурном контексте всемирной истории и, согласно историко-генетическому методу, в тесной связи с историей народов Древнего Востока.

Следовательно, Хвостов, руководствуясь передовыми идеями некоторых выдающихся современников (например, О. Шпенглера, А. Дж. Тойнби), начинает преодолевать обветшалые установки европоцентризма с его этноцентричным противостоянием европейской цивилизации Древнему Востоку и признавать важную роль Востока в развитии человечества.

Однако «поставленные в связь факты» древнегреческой и древневосточной истории [Хвостов, 1924, с. 28] ему были важны не для выражения взглядов об исторической преемственности западной культуры от восточной, а для подтверждения сформированной в рамках европоцентризма идеи о единстве всемирно-исторического процесса, о принципиальной близости и даже однородности экономической организации, социально-политических систем и достижений «чистой» культуры у всех цивилизаций на ранней и средневековой стадиях развития [Теория и..., 2014, с. 102–104].

Историческое прошлое Европы он по-прежнему рассматривал ключом к пониманию исторического процесса на Древнем Востоке.

Помимо расширения пространственных – географических – границ истории, общеисторическая точка зрения, в трактовке Хвостова, включала еще два аспекта.

Один из них, темпоральный, укоренялся во всемирно-историческом подходе, обязывая исследователя «изучать общество на всем протяжении его эволюции» и непременно «в связи с историей всеобщей» [Хвостов, 1924, с. 30, 33], где, согласно общепринятой периодизации исторического процесса, помимо Древнего мира, выделялись еще два периода: Средневековье и Новое время.

Следующий аспект общеисторической точки зрения заключался в отказе историков следовать за Л. Ранке и «младоранкеанцами», которые сосредоточивали свои усилия на разработке «исключительно политической истории», в том числе и у древних обществ. Интерес адептов нового подхода к истории переключался на всестороннее изучение народов Древнего мира, включая природную среду возникновения и развития цивилизаций, «статистику народонаселения» [Хвостов, 1924, с. 30, 31]. Установление «тесной связи между политической, экономической и культурной историей» составляет первоочередную задачу всех сторонников общеисторической точки зрения, утверждал Хвостов [Хвостов, 1924, с. 33].

Из этих характеристик общеисторической точки зрения как новейшего методологического подхода к познанию исторического процесса становится понятным пристальное внимание Хвостова к «сопоставлению явлений греческой истории с явлениями истории средневековой и ранней Новой» [Хвостов, 1924, с. 29].

Анахронизмы, которыми грешили и его учебные издания, и труды его современников, объяснялись соединением двух концептуальных моделей истории: линейно-стадиальной и циклической. Это предполагало соединение двух методов изучения исторического процесса: в хронологических рамках Древнего мира и во временных срезах всемирной истории. Наложение этих моделей и методов делало допустимым и даже научно оправданным экстраполяции трактовок современности на Древний мир. Модернизация осуществлялась и ради достоверности реконструкций далекого прошлого, и ради актуализации содержания давно минувшей истории. Ее историческая реальность, «восстановленная» благодаря широкому массиву источников, в ходе сближения с волновавшими разум человека начала XX в. проблема-

ми современности становилась уже не такой чуждой сознанию и не такой отстраненной от переживавшейся действительности.

Общеисторическая точка зрения, которой пытался следовать Хвостов, определяла набор познавательных средств, подходов и методов, позволявших ему решать диаметрально противоположные задачи: с одной стороны, изучать Элладу как часть всемирной истории, с другой – выявлять уникальность Древнегреческой цивилизации.

Базовым для реализации этих задач являлся сравнительно-исторический метод. Когда он дополнялся историко-типологическим методом с дедуктивными гносеологическими возможностями, речь шла о трактовке древнегреческой истории в соответствии с генерализованными стадияльно-экономическими и историческими схемами. В том случае, когда сравнительно-исторический метод комплектовался с историко-генетическим, направленным на изучение происхождения и этапов развития изучавшихся исторических явлений, а также на анализ причинности изменений, он как нельзя лучше подходил для постижения самобытного и неповторимого в истории Древней Греции.

Историко-генетический метод мог сочетаться с методом структурно-функционального анализа социальных и социально-политических систем обитателей Балканского полуострова в древности (полиса, афинской демократии, спартанской общины равных и т. п.).

Эти методы, которые мы без труда выявляем в ходе анализа «Истории Греции», Хвостов никогда не артикулировал. Он использовал их, никак не обозначая, хотя явно догадывался об их существовании, когда перечислял приемы «восстановления (реконструкции) фактов прошлого» при «соединении критически проверенных данных... источников в одну цельную картину» [Хвостов, 2011, с. 98].

К этим приемам он относил: группировку фактов в хронологической последовательности, в том числе и по принципу обобщения; установление причинной связи между фактами; «объяснение фактов при помощи общих суждений (общих понятий)» [Хвостов, 2011, с. 86].

При отсутствии достоверных источников или при их недостаточном количестве ученый прибегал к аналогии и ретроспективному методу [Хвостов, 2011, с. 98, 99]. Дав название и дефиниции только этим двум методам и умолчав о других, Хвостов создал обманчивое представление о своих способах осмысления исторического процесса в Древней Греции: действительно, ко-

му-то может показаться, что аналогия и ретроспекция выступали главными инструментами познания сущности и характера исторических преобразований в античной Элладе.

Хотя арсенал познавательных средств, известных Хвостову, был значительно более разнообразен, частота использования понятия «аналогия» заставляет в первую очередь обращать внимание именно на метод исторической аналогии, который, по представлениям ученого, был разновидностью историко-сравнительного метода [Хвостов, 2011, с. 98, 99].

Применявшиеся им способы сравнительного анализа, которые по своей сути были направлены на выявление общего и обнаружение уникального в объектах и явлениях, он не связывал с выяснением закономерностей исторического процесса у народов древности. Не занимаясь поиском исторических законов, Хвостов как будто бросал вызов позитивистской номотетической когнитивной стратегии.

Однако он невольно снова приближался к позитивистской гносеологии, когда упорно искал каузальное объяснение надындивидуальной исторической реальности и через разновидности сравнительного анализа выявлял историко-социальные типы.

В свою очередь, типологизация явлений и процессов обезличивала и унифицировала историю народов Земли, подтверждала ее повторяемость, что, по логике ученого, было необходимо для создания социологических обобщений, которые не мыслились вне генерализирующего позитивистского подхода к исторической эволюции нелокального масштаба.

Обратим внимание и на то, что выделенные Хвостовым и обнаруженные нами методы изучения истории Древней Греции (историко-генетический, историко-сравнительный, историко-типологический, ретроспективный), ведущие подходы (эволюционный, системный, сравнительный, причинно-следственный) и принципы (научности, историзма) были основаны на приемах формальной логики. Это означало, что при осуществлении таких операций, как анализ, синтез, индукция, дедукция, аналогия, он прибегал к понятиям, суждениям, умозаключениям, обобщениям для того, чтобы выразить свойства и взаимосвязи исторических явлений.

На этих универсальных рационально-логических познавательных процедурах [Теория и..., 2014, с. 279, 311, 312, 321], свойственных всем без исключения наукам, было построено представленное во всех учебниках Хвостова из-

ложение истории народов древности. Но если курс истории Древнего Востока перенасыщен схематизацией исторического процесса и нарочитым желанием автора следовать теоретико-методологическим регулятивам исторической науки начала XX в., а «История Рима» представляет собой, главным образом, заимствование Хвостовым западноевропейского опыта осмысления проблем социально-политического развития крупнейшей «мировой» державы древности, то «История Греции» – это оптимальная модель университетского учебника. Стремление к достижению научной истины здесь произведено на основе сбалансированного теоретического каркаса и арсенала соответствовавших ему учебно-методических средств.

В целом можно сказать, что «История Греции» – это яркий образец достойного компедиума для студентов исторических отделений Императорских университетов начала XX в. Учебник создан в позитивистской исследовательской парадигме, которую ярко демонстрируют и теоретическая, и дидактическая его составляющие: сообщая факты далекого прошлого Эллады, преподаватель обучал начинающих историков культуре умственного труда, разработанной в антиковедении и принятой за образец большинством профессионалов в предоктябрьский период.

Хвостов создавал точную, научно обоснованную, как ему казалось, «картину» жизни древних греков на протяжении более чем тысячелетнего отрезка их исторической динамики, объяснял при помощи факторной теории причины, вызывавшие движение вперед как Древнегреческой цивилизации в целом, так и отдельных независимых греческих полисов, следил за эволюцией экономического уклада, социальной среды, политико-правовых и идеологических установлений.

Профессор старался быть максимально объективным: использовал исключительно те источники, что прошли процедуру рационального анализа специалистов, тщательно комбинировал сохранившиеся свидетельства для достоверных срезов древнегреческой действительности, старался не навязывать своих оценок, редко делал выводы по разделам, избегая пристрастных трактовок событий, явлений и процессов. Правдивость представленной им «картины» жизни античных греков зиждилась на соблюдении правил, предупреждавших методологические ошибки: высоком профессионализме, блестящем знании источников с изложением достоверных фактов и опоре на добротные исследования европейских и отечественных ученых.

Хвостов был искренне уверен в том, что ему удастся оставаться принципиально честным и абсолютно отстраненным от изучавшегося материала наблюдателем, «нейтральным» субъектом познания, наиболее плотно приблизившимся к истине – правдивому и точному «восстановлению» древнегреческой исторической действительности, причем такой, какой она «была на самом деле».

Он наивно не замечал того, что Р. Ю. Виппер называл «предрасположениями нашей мысли», «чертежами» по заранее подготовленным лекалам, «умственным разрезами» в соответствии с установленными научным сообществом и самим исследователем познавательными планами [Виппер, 1912, с. 26–28], то есть зависимости от непреодолимого диктата дискурса.

Зная о том, что историки древности подвержены политической ангажированности, воздействию мировоззренческих и эпистемологических императивов своего времени, влиянию привычек сознания, он простодушно верил в то, что ему-то этих недостатков наукотворчества удалось избежать. Он следовал общепринятым теоретическим построениям, придерживался правил и стандартов осуществления научной практики, не нарушал установленных в профессиональном сообществе исследовательских методов, поэтому в истинности, надежности и верифицированности результатов своей научно-методической работы не сомневался.

Хвостов был уверен в том, что концептуальные «скрепы» и идеологические приоритеты эпохи его жизни, личные предпочтения в выборе ведущих направлений научного поиска и угол зрения, под которым он организует изучение истории народов древности, и греков в том числе, не определяли пределы и не ограничивали возможности осуществления им подлинно научной исследовательской деятельности.

Заключение

Модное в годы жизни Хвостова слово «методология» нашло «прописку» на страницах его учебников по истории Древнего Востока и Древнего Рима, а начало второго десятилетия XX в. было даже озаглавлено появлением «Лекций по методологии и философии истории».

Выражая уверенность в том, что методология создается на фундаменте философии истории и неотделима от «общих положений логики», не сомневаясь в том, что «многие вопросы теории истории и методологии тесно соприкасаются» [Хвостов, 2011, с. 3, 5], М. М. Хвостов все же

сконцентрировал свои интеллектуальные усилия не столько на теоретических проблемах исторического знания, сколько на методах («познавательных путях») изучения прошлого человеческого общества [Хвостов, 2011, с. 85], которые к моменту написания «Лекций...» (1912–1913 гг.) уже приобрели, по словам самого профессора, «догматический характер» [Хвостов, 2011, с. 5].

Этот «узкий» подход к методологии ярко продемонстрировал учебник по истории Древней Греции, второе издание которого появилось в 1917 г.

В то время как методология превращалась в научную дисциплину, отрасль специальных научных исследований, Хвостов почти полностью отказался от использования самой категории «методология» [Хвостов, 1924, с. 63, 64], заменив ее словосочетанием «методы истории» [Хвостов, 1924, с. 5].

Следовательно, в его понимании правила и приемы критики источников, благодаря которым историк получает достоверную информацию об исследуемом факте, должны называться просто методами исторического исследования, а не методологией.

Транслируя эту мысль и фиксируя ее на страницах «Истории Греции», он вводную часть этого учебника, которая почти дословно дублирует завершающий раздел «Лекций по методологии...», уже называет не «Методологией истории», а «Методами истории и общим обзором источников по истории Греции» [Хвостов, 1924, с. 5].

В тексте учебника мы уже не встретим, как в предыдущих учебных изданиях, слова «методология», ни применительно к анализу исследовательских приемов античных авторов, ни к оценке результатов научных рефлексий зарубежных историков Нового и Новейшего времени, как это Хвостов делал в «Истории Древнего Востока» и «Истории Рима».

Вторая глава «Истории Греции», направленная на освещение «прогресса» в области изучения исторического процесса у народов Эллады, при всем обилии сведений о состоянии исторической мысли XVIII–начала XX в., о мировоззренческих, идейно-политических, общеисторических взглядах самого Хвостова, также свободна от использования им понятия «методология».

И хотя подбор, систематизация, трактовка исторических свидетельств произведены с позиций «историка-социолога», а в исторических построениях, подходах и принципах трудно скрыть постулаты позитивистской философии и гносеологии, Хвостов нигде прямо не заявляет о том теоретическом и организационно-методическом ап-

парате управления собранным эмпирическим материалом, который лег в содержательную основу «Истории Греции», то есть явился методологией этой учебной дисциплины.

Отдельные аспекты теории исторического познания были имплицитно введены во все лекционные курсы Хвостова, однако ни четкой дефиниции понятия «методология», ни обобщения исследовательских приемов, сфокусированных на достижении поставленных им познавательных целей, нам обнаружить не удалось.

Выявленные нами в учебных текстах Хвостова методы исследования были связаны преимущественно с применением историко-сравнительных приемов к развивавшимся социально-экономическим и социально-политическим системам народов древности. Не стремясь к открытию жестких закономерностей в эволюции экономических укладов, социальных структур, политических организаций древневосточных и античных народов, ученый, тем не менее, в ходе сопоставлений и аналогий, нередко нарушавших современный принцип научности, пытался обнаружить не формальные, а, как ему казалось, сугубо сущностные совпадения их укладов жизни, сходные историко-социологические типы [Хвостов, 2011, с. 22], которые в ходе дальнейших сравнений сближались с подобными кластерами общественных систем европейских народов Средневековья и Нового времени.

Однако эта интенция к обобщению неоднородной фактической информации, стремление к выявлению единых тенденций в разворачивании всемирного исторического процесса и поиску каузальных связей между явлениями и процессами у народов разных цивилизаций и разных исторических эпох вступали в конфликт с эволюционным подходом к изучению историко-культурных преобразований конкретного народа древности, идеей преемственности развития источных материальных форм жизни, социальных структур и институтов, проявлений «чистой» культуры, которые он выделил в древних цивилизациях Востока и Запада. Установка на выявление индивидуально-конкретного, неповторимого перекрывалась более важной для Хвостова социологической установкой на познание общего, универсального, типичного. Генерализирующие методы его привлекали больше индивидуализирующих, несмотря на тесное знакомство с неокантианством.

Библиографический список

1. Белох Ю. История Греции / пер. с нем. М. Гершензона. Т. 1. Москва : Тов-во тип. А. И. Мамонтова, 1897. 500 с.
2. Вебер Г. Всеобщая история / пер. со второго изд., пересмотренного и переработанного при содействии специалистов. Т. 2. История эллинского народа ; пер. Андреева. Москва : Типо-литография В. Ф. Рихтер, 1891. 954 с.
3. Виппер Р. Ю. Несколько замечаний о теории исторического познания // Две интеллигенции и другие очерки : сб. ст. и публичных лекций. 1900–1912. Москва : Типо-литография тов-ва И. Н. Кушнерёв и К°, 1912. С. 26–61.
4. Гревс И. Феодализм // Энциклопедический словарь. Санкт-Петербург : Тип. акц. об-ва Брокгауз–Ефрон, 1902. С. 494–520.
5. Кареев Н. И. Общий ход всемирной истории. Очерки главнейших исторических эпох. Избранные труды. Москва : РОССПЭН, 2010. С. 29–351.
6. Малинов А. В. Павел Гаврилович Виноградов: Социально-историческая и методологическая концепция. Санкт-Петербург : Нестор, 2005. 216 с.
7. Новиков М. В. «Это был человек труда»: памяти М. М. Хвостова / М. В. Новиков, Т. Б. Перфилова // Вопросы истории. 2020. № 10. С. 166–173.
8. Новиков М. В. Особенности научного мировоззрения М. М. Хвостова / М. В. Новиков, Т. Б. Перфилова // Вестник Московского университета. 2020а. № 4. С. 56–74.
9. Новиков М. В. М. М. Хвостов: в поисках нового образа исторической науки / М. В. Новиков, Т. Б. Перфилова // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 489. С. 121–134.
10. Пельман Р. фон. Очерк греческой истории и источниковедения / пер. с нем. А. С. Князькова ; под ред. С. А. Жебелёва ; науч. ред. нов. изд., прим. и доп. М. М. Холода и С. М. Жестоканова. Санкт-Петербург : Алетей, 1999. 470 с.
11. Петрушевский Д. М. Очерки из истории средневекового общества и государства / под общ. ред. М. А. Морозова, вступ. ст. Г. Е. Лебедевой, В. А. Якубского. Санкт-Петербург : Гуманитарная академия, 2003. С. 71–436.
12. Рамазанов С. П. Кризис в российской историографии начала XX века: в 2 ч. Ч. 1. Постановка и попытка решения проблемы. Волгоград : Изд-во Волгоградского гос. ун-та, 1999. 144 с.
13. Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. Москва : Аквилон, 2014. 576 с.
14. Хвостов М. М. Изучение экономического быта древности (Две полемики) // Журнал Министерства народного просвещения. 1900. Июнь. С. 281–303.
15. Хвостов М. М. История Древнего Востока / под ред. Г. Пригоровского. 2-е изд. Ленинград : Государственное изд-во, 1927. 275 с.
16. Хвостов М. М. История Греции. Лекции, читанные в Казанском университете и на Казанских высших

женских курсах / под ред. Г. Пригоровского. 2-е изд., доп. Москва : Государственное изд-во, 1924. 262 с.

17. Хвостов М. М. История Рима. Конспективное изложение лекций пр.-доц. М. М. Хвостова, читанных в 1906/7 академическом году. Казань : Лито-Типография И. Н. Харитоновна, 1907. 299 с.

18. Хвостов М. М. Лекции по методологии и философии истории. 2-е изд. Москва : Книжный дом «Либроком», 2011. 104 с.

19. Хмылёв Л. Н. Проблемы методологии истории в русской буржуазной историографии конца XIX – начала XX в. Томск : Изд-во ТГУ, 1978. 172 с.

Reference list

1. Beloh Ju. Istorija Grecii = History of Greece / per. s nem. M. Gershenzona. T. 1. Moskva : Tov-vo tip. A. I. Mamontova, 1897. 500 s.

2. Veber G. Vseobshhaja istorija = World history / per. so vtorigo izd., peresmotrennogo i pererabotannogo pri sodejstvii specialistov. T. 2. Istorija jellinskogo naroda / per. Andreeva. Moskva : Tipo-litografija V. F. Rihter, 1891. 954 s.

3. Vipper R. Ju. Neskol'ko zamechanij o teorii istoricheskogo poznanija = A few comments on the theory of historical knowledge // Dve intelligencii i drugie ocherki : sb. st. i publichnyh lekcij. 1900–1912. Moskva : Tipo-litografija tov-va I. N. Kushnerjov i K^o, 1912. S. 26–61.

4. Grevs I. Feodalizm = Feudalism // Jenciklopedicheskij slovar'. Sankt-Peterburg : Tip. akc. ob-va Brokgauz–Efron, 1902. S. 494–520.

5. Kareev N. I. Obshhij hod vsemirnoj istorii. Ocherki glavnejshih istoricheskikh jepoh. Izbrannye trudy = General course of world history. Essays of the most important historical eras. Selected writings. Moskva : ROSSPJeN, 2010. S. 29–351.

6. Malinov A. V. Pavel Gavrilovich Vinogradov: Social'no-istoricheskaja i metodologicheskaja koncepcija = Pavel Gavrilovich Vinogradov: Socio-historical and methodological concept. Sankt-Peterburg : Nestor, 2005. 216 s.

7. Novikov M. V. «Jeto byl chelovek truda»: pamjati M. M. Hvostova = «He was a man of labor»: in memory of M. M. Khvostov / M. V. Novikov, T. B. Perfilova // Voprosy istorii. 2020. № 10. S. 166–173.

8. Novikov M. V. Osobennosti nauchnogo mirovozzrenija M. M. Hvostova = Features of the scientific worldview of M. M. Khvostov / M. V. Novikov, T. B. Perfilova // Vestnik Moskovskogo universiteta. 2020. № 4. S. 56–74 (a).

9. Novikov M. V. M. M. Hvostov: v poiskah novogo obraza istoricheskoi nauki = M. M. Khvostov: in search of a new image of historical science / M. V. Novikov,

T. B. Perfilova // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2023. № 489. S. 121–134.

10. Pjol'man R. fon. Ocherk grecheskoj istorii i istochnikovedenija = Essay on Greek History and Source Studies / per. s nem. A. S. Knjaz'kova ; pod red. S. A. Zhebeljova ; nauch. red. nov. izd., prim. i dop. M. M. Holoda i S. M. Zhestokanova. Sankt-Peterburg : Aletejja, 1999. 470 s.

11. Petrushevskij D. M. Ocherki iz istorii srednevekovogo obshhestva i gosudarstva = Essays from the history of medieval society and the state / pod obshh. red. M. A. Morozova, vstup. st. G. E. Lebedevoj, V. A. Jakubskogo. Sankt-Peterburg : Gumanitarnaja akademija, 2003. S. 71–436.

12. Ramazanov S. P. Krizis v rossijskoj istoriografii nachala XX veka: v 2 ch. Ch. 1. Postanovka i popytka reshenija problemy = Crisis in Russian historiography at the beginning of the XX century: in 2 parts. Part 1. Statement and attempt to solve the problem. Volgograd : Izd-vo Volgogradskogo gos. un-ta, 1999. 144 s.

13. Teorija i metodologija istoricheskoi nauki. Terminologicheskij slovar' = Theory and methodology of historical science. Terminology Dictionary / otv. red. A. O. Chubar'jan. Moskva : Akvilon, 2014. 576 s.

14. Hvostov M. M. Izuchenie jekonomicheskogo byta drevnosti (Dve polemiki) = Study of the economic life of antiquity (Two polemics) // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshhenija. 1900. Ijun'. S. 281–303.

15. Hvostov M. M. Istorija Drevnego Vostoka = History of the Ancient East / pod red. G. Prigorovskogo. 2-e izd. Leningrad : Gosudarstvennoe izd-vo, 1927. 275 s.

16. Hvostov M. M. Istorija Grecii. Lekcii, chitannye v Kazanskom universitete i na Kazanskih vysshih zhenskikh kursah = History of Greece. Lectures at Kazan University and Kazan Higher Women's Courses / pod red. G. Prigorovskogo. 2-e izd., dop. Moskva : Gosudarstvennoe izd-vo, 1924. 262 s.

17. Hvostov M. M. Istorija Rima. Konspektivnoe izlozhenie lekcij pr.-doc. M. M. Hvostova, chitannyh v 1906/7 akademicheskom godu = History of Rome. Prospective presentation of lectures by Dr. M. M. Khvostov, read in the 1906/7 academic year. Kazan' : Lito-Tipografija I. N. Haritonova, 1907. 299 s.

18. Hvostov M. M. Lekcii po metodologii i filosofii istorii = Lectures on methodology and philosophy of history. 2-e izd. Moskva : Knizhnyj dom «Librokom», 2011. 104 s.

19. Hmyljov L. N. Problemy metodologii istorii v russkoj burzhuaznoj istoriografii konca XIX – nachala XX v. = Problems of the methodology of history in Russian bourgeois historiography of the late XIX–early XX centuries. Tomsk : Izd-vo TGU, 1978. 172 s.

Статья поступила в редакцию 11.03.2024; одобрена после рецензирования 15.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 11.03.2024; approved after reviewing 15.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

Научная статья
УДК 371.398
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-62
EDN: ADWMMG

Технологии искусственного интеллекта как ресурс трансформации образовательных практик

Леонид Сергеевич Илюшин¹, Надежда Александровна Торпашёва²

¹Доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет. 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7-9

²Аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет. 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7-9

¹ilushin@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0962-1538>

²torpasheva@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-2451-8197>

Аннотация. Цифровая трансформация современного общества приводит к активному использованию новейших технологий во всех сферах жизни. Интеграция искусственного интеллекта в образовательную сферу может быть полезна для решения разнообразных задач, включая задачи системы образования. Целью исследования является обзор существующих технологий искусственного интеллекта в контексте их применимости в профессиональной деятельности школьного учителя, а также анализ влияния этих технологий на профессиональное развитие учителя. Для достижения цели был применен теоретический анализ, а также классификация и обобщение.

В статье приведены различные классификации технологий искусственного интеллекта: по критерию способности решать разнообразные задачи и обучаться на их опыте (узкий, сильный и суперсильный), по методу анализа данных (машинное обучение, нейронные сети, глубокое обучение), по способу генерации данных и решения задач (традиционный и генеративный ИИ). Рассмотрены принципы работы и примеры использования трех основных моделей генеративного искусственного интеллекта: генеративно-состязательных сетей, вариационных автоэнкодеров и моделей на основе трансформера. Представлена авторская классификация технологий искусственного интеллекта, учитывающая типы и примеры задач, решаемых с помощью искусственного интеллекта в образовании.

Научная новизна статьи заключается в разработке подхода, в котором технологии искусственного интеллекта создают возможности для самосовершенствования и самообразования учителя. Практическая значимость заключается в разработке списка программ и технологий искусственного интеллекта (как зарубежных, так и отечественных), которые учителя могут применять в своей профессиональной деятельности. Программы разделены по четырем направлениям: программы для создания текстов, изображений, аудио и видеозаписей.

Ключевые слова: искусственный интеллект; ИИ в образовании; технологии искусственного интеллекта; нейросети в образовании; нейросети для профессионального роста учителя; классификация ИИ; цифровая трансформация образования

Для цитирования: Илюшин Л. С., Торпашёва Н. А. Технологии искусственного интеллекта как ресурс трансформации образовательной практики // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 62–71. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-62>. <https://elibrary.ru/ADWMMG>

Original article

Artificial intelligence technologies as a resource for transforming educational practices

Leonid S. Ilyushin¹, Nadezhda A. Torpashiova²

¹Doctor of pedagogical sciences, professor, St. Petersburg state university. 199034, St. Petersburg, Universitetskaya emb., 7-9

²Post-graduate student, St. Petersburg state university. 199034, St. Petersburg, Universitetskaya emb., 7-9

¹ilushin@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0962-1538>

²torpasheva@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-2451-8197>

Abstract. The digital transformation of modern society leads to the active use of the latest technologies in all spheres of life. The integration of artificial intelligence into the educational field can be useful for solving a variety of problems, including the tasks of the education system. The aim of the study is to review existing artificial intelligence technologies

in the context of their applicability in the professional activities of a school teacher, as well as to analyze the impact of these technologies on the professional development of the teacher. To achieve the goal, theoretical analysis was applied, as well as classification and generalization.

The article presents various classifications of artificial intelligence technologies: due to the criterion of the ability to solve various problems and learn basing on their experience (narrow, strong and super strong), due to the method of data analysis (machine learning, neural networks, deep learning), due to the method of generating data and solving problems (traditional and generative AI). The principles of work and examples of using three main models of generative artificial intelligence are considered: generative-adversarial networks, variational autoencoders and transformer-based models. The authors' classification of artificial intelligence technologies is presented, taking into account the types and examples of problems solved with the help of artificial intelligence in education.

The scientific novelty of the article lies in the development of the approach where artificial intelligence technologies create opportunities for self-improvement and self-education of the teacher. Practical significance is in the development of a list of artificial intelligence programs and technologies (both foreign and domestic) that teachers can use in their professional activity. The programs are divided into four areas: programs for creating texts, images, audio and video recordings.

Key words: artificial intelligence; AI in education; artificial intelligence technologies; neural networks in education; neural networks for teacher professional growth; AI classification; digital transformation of education

For citation: Ilyushin L. S., Torpashiova N. A. Artificial intelligence technologies as a resource for transforming educational practices. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 62-71. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-62>. <https://elibrary.ru/ADWMMG>

Введение

Современное общество все более активно вовлекается в цифровую трансформацию, преобразуя различные аспекты своего существования с помощью новых технологий обработки и генерирования информации [Яковлева, 2023; Кошелева, 2023; Хусанов, 2023]. Интеграция искусственного интеллекта в жизнь современного общества оказывает влияние и на образовательную сферу, где этот инструмент может быть использован для решения разнообразных задач, в том числе задач профессионального роста учителя [Fengchun, 2022].

В национальной стратегии развития искусственного интеллекта Российской Федерации на период до 2030 года ставится задача с помощью технологий искусственного интеллекта повысить качество образовательных результатов [О развитии, 2019]. В дорожной карте развития «сквозной» цифровой технологии «Нейротехнологии и искусственный интеллект» [Дорожная карта, 2019] отмечено, что технологии искусственного интеллекта окажут положительное влияние на социальный прогресс, в частности на образование в Российской Федерации.

Использование искусственного интеллекта в образовании ставит перед педагогами новые задачи и вызовы [Миркушина, 2023], а также вопросы интеграции современных технологий в свою практику [Носова, 2021]. Кроме того, внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс подразумевает, что учитель становится не

только пользователем технологий, но и внедряет их в школьную практику [Luckin, 2019].

Отметим, что согласно концепции расширенной личности А. Л. Семенова и К. Е. Зискина [Семенов, 2021], человеческое сознание имеет смысл воспринимать совместно с окружающим человеком миром, включая цифровые средства: интернет, смартфон, технологии искусственного интеллекта и пр. Во всех сферах жизни, включая образование, мы начинаем взаимодействовать с расширенной личностью, сами также являясь ею. Учитель, как и его ученики, также обладает расширенной личностью, которая позволяет ему использовать и развивать все свои способности и возможности. Если учитель, используя свою расширенную личность, будет учиться вместе с учениками, давать им обратную связь, мотивировать и увлекать, это позволит создать более эффективную образовательную среду, в которой ученики могут полностью раскрыть свой образовательный потенциал и достичь высоких результатов. Этот процесс может привести к изменениям в процедурах обучения и оценивания, появлению новых возможностей для самосовершенствования и самообразования. Следовательно, концепцию расширенной личности можно рассматривать как один из принципов построения системы образования, соответствующих реальности XXI века.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что искусственный интеллект последовательно и, скорее всего, необратимо проникает во все сферы жизни совре-

менного высокотехнологичного общества, и возникает критическая необходимость гармоничного интегрирования технологий ИИ в систему образования. В контексте научного анализа этой необходимости нами были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Какие конкретные методы и приёмы использования технологий искусственного интеллекта могут быть наиболее эффективными для применения в школьном образовании?

2. Как внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс влияет на профессиональное развитие учителя?

Целью статьи является обзор существующих технологий искусственного интеллекта в контексте их применения в профессиональной деятельности школьного учителя, а также анализ влияния этих технологий на профессиональное развитие учителя. Для достижения цели были применены теоретический анализ, классификация и обобщение.

Результаты исследования

Различные классификации искусственного интеллекта.

Термин «искусственный интеллект» был впервые использован в 1956 году на семинаре в Дартмутском колледже, американском университете Лиги Плюща, для описания «науки и техники создания интеллектуальных машин, в особенности интеллектуальных компьютерных программ» [McCarthy, 1955]. Современные исследователи рассматривают искусственный интеллект как машину, способную имитировать определенные функции человеческого интеллекта, включая восприятие, обучение, рассуждение, решение проблем, язык и речь, и даже создание творческих продуктов [COMEST, 2019].

Исследователи не приводят единой классификации искусственного интеллекта. Существует классификация искусственного интеллекта в зависимости от *возможностей, которыми он обладает* [Pohl, 2015; Narasimhan, 2022; George, 2023; Douglas, 2023; Li, 2024 и др.]. В соответствии с классификацией искусственный интеллект делится на узкий или слабый (ANI – Artificial Narrow Intelligence), общий или сильный (AGI – Artificial General Intelligence) и суперсильный (ASI – Artificial Super Intelligence). Узкий искусственный интеллект (ANI), также известный как слабый искусственный интеллект, представляет собой форму искусственного интеллекта, которая ограничена выполнением

конкретной задачи. Такие системы часто создаются для решения специфических проблем и не обладают способностью переключаться между различными видами задач. Примеры применения узкого искусственного интеллекта – онлайн-переводы, таргетированная реклама в социальных сетях, распознавание лиц, поиск данных, игра в шахматы, голосовые автоответчики. Примеры Artificial Narrow Intelligence (ANI) охватывают широкий спектр технологий, включая Siri, Face ID, Google Assistant, самодвижущиеся автомобили и программы для настольных игр, такие как DeepMind. *Общий* искусственный интеллект (AGI), или *сильный* искусственный интеллект, не ограничен узким спектром задач, а обладает способностью к самостоятельному мышлению, обучению и выполнению разнообразных заданий. *Сильный* искусственный интеллект (Strong AI) должен обладать способностью к самосознанию и предположительно появится к 2075 году [Бостром, 2016]. Однако уже сейчас существуют технологии, превосходящие возможности узкого искусственного интеллекта. Следовательно, Strong AI в настоящее время находится на начальной стадии развития и его пиковое развитие ожидается в перспективе ближайшего десятилетия. Примеры применения Strong AI – виртуальные ассистенты, генерация музыки, текстов и изображений, управление беспилотными автомобилями и технологии Big Data для обработки и анализа больших объемов данных. *Супер* искусственный интеллект (ASI), или *суперсильный* искусственный интеллект, представляет собой гипотетическую версию искусственного интеллекта, которая превосходит человеческий интеллект во всех его аспектах. Такие системы способны к сложному мышлению, решению сложных проблем и даже проявлению эмоций, однако, на данный момент это остается концепцией и не имеет опыта практической реализации.

Часть исследователей классифицируют искусственный интеллект *по методу анализа данных*: машинное обучение (Machine Learning, ML), нейронные сети (Neural Networks) и глубокое обучение (Deep Learning) [Рассел, 2006; Шумский, 2019; Leventi-peetz, 2023; Бутченко, 2023; Dey, 2022]. Коллектив авторов книги «Технологии искусственного интеллекта в образовании: перспективы и последствия» [Константинова, 2023] называет машинное обучение ключевой составляющей ИИ, определяющей способность компьютерной системы к автоматическому обу-

чению и совершенствованию на основе данных. Искусственные нейронные сети – это метод искусственного интеллекта, основанный на математической модели, имитирующей биологические нейронные сети (мозг животных). Каждая нейросеть состоит из трех типов взаимосвязанных слоев искусственных нейронов: входной слой, один или несколько скрытых промежуточных вычислительных слоев и выходной слой, выдающий результат. Чем больше скрытых промежуточных слоев, тем мощнее нейросеть. Глубокое обучение представляет собой вариацию машинного обучения, в которой используются нейронные сети с более чем тремя слоями. Эти дополнительные слои придают компьютерному «мозгу» более высокий уровень сложности по сравнению с обычными нейронными сетями. Таким образом, искусственный интеллект может использовать разные методы анализа данных, основанных на машинном обучении. Машинное обучение в контексте применения искусственного интеллекта может быть основано на нейросетях или их вариациях (нейросетях с несколькими слоями).

Во многих современных работах, изданных в 2022–2024 годах [Константинова, 2023; Носова, 2021; Patel, 2023; Yikilmaz, 2023; Lin, 2023; Fahmy, 2024] искусственный интеллект делится на *традиционный и генеративный*. Под традиционным или классическим искусственным интеллектом (Non-Gen AI) [Константинова, 2023] понимается система искусственного интеллекта, работающая на основе предопределенных разработчиком правил и алгоритмов, неспособных генерировать новые данные. Такие системы включают в себя правила так называемой условной логики, подразумевающей наличие у программы нескольких путей выполнения в зависимости от описанных заранее условий. Традиционный ИИ ограничен выполнением конкретной задачи и не может создать новый контент. Классический ИИ применяется в широком спектре приложений: рекомендательные системы, голосовые помощники, поисковые алгоритмы, программы-тренажеры логических игр (шахматы, гоу и пр.)

Под генеративным искусственным интеллектом (Gen-AI) или генеративной моделью искусственного интеллекта понимаются системы, которые способны создавать новый контент (новые выходные данные, отличные от данных, подаваемых в систему на вход). Эти новые данные генерируются в форме изображений, текста, звука,

3D-моделей, речи, кода, видео и т. д. и имитируют структуру и закономерности набора данных, на котором происходит обучение ИИ [Fahmy, 2024].

М. А. Гайдук и В. А. Рябцева [Гайдук, 2022] дают определение генеративного искусственного интеллекта как разновидности алгоритмов искусственного интеллекта, которые используются для создания нового контента на основе изучения массивов данных, связанных с определенной тематикой. Авторы отмечают, что эти модели способны генерировать новые данные и требуют значительных вычислительных ресурсов для своей работы. Существуют три основные модели генеративного искусственного интеллекта: генеративно-состязательные сети (GAN), вариационные автоэнкодеры (Variational Autoencoders) и модели на основе трансформера (Transformer-based Models) [Mehmood, 2023]. Генеративно-состязательная модель состоит из двух нейронных сетей: генератора и дискриминатора. Генератор – это нейронная сеть, которая создает новые данные, а дискриминатор – это нейронная сеть, которая оценивает качество созданных данных. Обе эти нейросети обучаются по очереди. Генеративные состязательные сети в основном создают реалистичные изображения из текстовых подсказок или изменяют существующие изображения, а также трехмерные модели на основе двумерных данных. В образовании они могут быть полезны для создания обучающего визуального контента и геймификации. Примером таких моделей являются DCGAN, StackGAN, Lapgan и др.

Вариационные автоэнкодеры – это нейронные сети, состоящие из двух связанных друг с другом нейронных сетей (кодировщиком и декодировщиком). Обучаясь совместно, они находят лучший способ закодировать исходные данные так, чтобы потом после декодирования данные были максимально близки к исходным [Kana, 2020]. Примером такой модели служит автоэнкодер Vanilla. Основным применением автоэнкодеров является генерация нового реалистичного визуального контента. В образовании возможное применение автоэнкодеров лежит в области создания изображений, аналогичных исходному (в том числе графиков).

Модели на основе трансформера – это нейронная сеть, представляющая из себя усложненный автоэнкодер. Внутри трансформера набор энкодеров и связанный с ним набор декодеров. Примером такой модели является GigaChat и OpenAI Chat GPT. Такие нейросети спо-

собны решать задачи классификации и генерации контента на основе объемных наборов данных, их широко применяют в образовании: от разработки текстовых обучающих материалов до создания обучающего видео-контента.

Совокупность описанных выше методов искусственного интеллекта привела к развитию разнообразных *технологий ИИ*, среди них Мяо Фенчунь [COMEST, 2019] выделяет следующие направления:

1. Обработка естественного языка (Natural Language Processing, NLP): применение искусственного интеллекта для автоматической интерпретации текстов, например, семантического анализа, и распознавание речи, включая применение в смартфонах, персонализированных ассистентах с искусственным интеллектом и пр.

2. Распознавание и обработка изображений: применение искусственного интеллекта для распознавания лиц, распознавание рукописного текста, манипулирования изображениями и пр.

3. Автономные посредники: использование искусственного интеллекта в различных сферах, включая аватары компьютерных игр, программных ботов, виртуальных проводников и умных роботов.

4. Эмоциональный ИИ: применение искусственного интеллекта для анализа эмоциональности текста, человеческого поведения и выражений лиц.

5. Интеллектуальный анализ данных для прогнозирования: использование искусственного интеллекта в медицинской диагностике, прогнозировании погоды, бизнес-прогнозах, финансовых прогнозах, умных городах и выявлении мошенничества.

6. Машинное творчество: применение искусственного интеллекта в системах для создания новых фотографий, музыкальных, литературных и художественных произведений.

Применение технологий искусственного интеллекта в профессиональной практике учителя

В этом разделе на основе проведенного теоретического анализа мы приводим собственную классификацию технологий искусственного интеллекта с учетом типов задач, которые могут быть решены. В представленной таблице (см. Таблица 1) приведены примеры задач, решаемых с помощью искусственного интеллекта в образовании, а также соответствующие технологии искусственного интеллекта и программное обеспечение для их выполнения.

Таблица структурирована по горизонтали в соответствии с направлениями задач: текстовые, аудио, фото и видео. Для каждого направления перечислены примеры задач, которые могут быть решены с помощью искусственного интеллекта в образовании. В третьей колонке представлены виды искусственного интеллекта, способные решать соответствующие задачи, в четвертой колонке приведены примеры программного обеспечения, которое может быть использовано для решения этих задач.

Таблица предоставляет обзор разнообразных способов применения искусственного интеллекта в образовании и помогает структурировать информацию о том, какие задачи могут быть автоматизированы и оптимизированы с использованием технологий ИИ.

Таблица 1.

Технологии искусственного интеллекта в профессиональной практике учителя

Направления задач	Задачи в образовании, решаемые с помощью ИИ	Виды ИИ, способные решить задачи	Примеры программного обеспечения	
			Зарубежное ПО	Отечественное ПО
Текст	Генерация текста, проверка грамматики и орфографии, анализ текстовых данных и выявление ключевых слов, автоматический перевод текстов на разные языки, автоматическое создание тестовых заданий и учебных материалов на основе учебных программ.	Генеративные языковые модели, алгоритмы обработки естественного языка, машинное обучение.	OpenAI GPT, Notion.AI, CopyMonkey, Lek.AI, easel.us	GigaChat, YandexGPT, Turbotext.
Аудио	Распознавание и транскрипция речи, создание аудио-уроков и обучающих материалов с использованием голосовых ассистентов.	Распознавание речи с помощью нейронных сетей, обработка аудиоданных, анализ тональности.	Google Speech-to-Text, Amazon Transcribe, IBM Watson, AIVA, MuseNet.	

Направления задач	Задачи в образовании, решаемые с помощью ИИ	Виды ИИ, способные решить задачи	Примеры программного обеспечения	
			Зарубежное ПО	Отечественное ПО
	стендов, автоматическое выделение ключевых моментов из аудио-лекций, анализ тональности и эмоций в аудио-контенте.			
Фото	Создание иллюстраций и изображений для учебных материалов, автоматическое распознавание и классификация изображений в учебных приложениях, детектирование и анализ объектов на фотографиях, генерация фото-контента на основе текстового описания.	Алгоритмы компьютерного зрения, генеративные нейронные сети, машинное обучение.	MidJourney, Lexica, StarryAi, Bing Image Creator, Dream by Wombo, TensorFlow, Easy-Peasy.ai, GammaAI, Artbreeder, Fotor.	Kandinsky 2.2, Шедеврум.
Видео	Создание видеоуроков и обучающих видеоматериалов, автоматическая обработка и анализ видео-контента для образовательных целей, распознавание эмоций и реакций студентов во время онлайн-обучения, автоматическая генерация видео-контента на основе аудиодорожки или текстового описания.	Видеоаналитика, глубокое обучение, генеративные нейронные сети.	Synthesia, Fliki, Invideo, Deepbrain, Flexclip, Pictory, Lightworks, Designs.ai, Vydeo, Wisecut.	

Искусственный интеллект и профессиональное развитие учителя

Развитие личности в условиях профессиональной деятельности происходит путём качественных изменений, ведущих к новому уровню ее целостности. Оно предполагает трансформацию движущих сил личности, преобразование сложившихся установок и мотивов поведения под влиянием изменяющихся общественных отношений [Демьянчук, 2020].

Согласно Н. В. Бордовской [Бордовская, 2012], профессиональное развитие личности представляет собой процесс развития личности в целом, где она является активным участником и субъектом профессиональной деятельности. Этот процесс включает не только желание индивида заниматься определенной профессией, но также стремление к профессиональному росту.

Мы видим, что ресурсы искусственного интеллекта позволяют учителю снизить свою функциональную нагрузку, освободив время для саморазвития, творчества и отдыха. Если учитель будет развивать свою «расширенную личность», обучаться использованию новых технологий, включая технологии искусственного интеллекта, то часть своего функционала по разра-

ботке плана урока, дидактических материалов, созданию контрольно-измерительных материалов, проверке и оцениванию он сможет делегировать искусственному интеллекту. Таким образом, одним из направлений профессионального развития учителя в современных условиях может быть развитие умения взаимодействовать с цифровой образовательной средой и искусственным интеллектом.

Важными аспектами рассмотрения возможно влияния технологий искусственного интеллекта на профессиональное развитие учителя являются педагогическое мастерство и субъективное благополучие учителя. Не углубляясь в подробный анализ компонентов педагогического мастерства в условиях новых технологических реалий (этому стоит посвятить отдельную статью), отметим лишь один из «ближайших», на наш взгляд, технологических сценариев помощи учителю. Он заключается в расширении практики применения так называемых «речевых анализаторов» – программ, позволяющих педагогу получать подробную обратную связь от ИИ о качестве своей устной речи по аналогии с программами, которые используются для анализа качества письменных текстов. Устная речь является

основным средством объяснения и обратной связи в практике школьного обучения и решения воспитательных задач. От ее ясности, логичности, убедительности, интонационного разнообразия, грамотности зависит качество и эффективность школьного урока и индивидуальной работы с учеником. Подчеркнем, что благополучным, а не стрессогенным сценарием мы видим именно добровольное, инициативное использование технологий речевого анализа учителями, а не превращение его в инструмент «методического контроля». Что касается второго из упомянутых аспектов – субъективного благополучия педагога, влияние технологий ИИ может в ближайшем будущем проявляться в том, что они станут помогать учителю оптимизировать его профессиональную нагрузку, предлагать ему способы эмоционального переключения, настраивать его информационную повестку в плане расширения профессионального кругозора. Кроме того, сейчас ресурсы ИИ активно «настраиваются» на помощь человеку в развитии мышления роста, которое напрямую связано с уровнем субъективного благополучия.

Заключение

Интеграция искусственного интеллекта в образовательную сферу может быть полезна для решения разнообразных задач, включая задачи системы образования, например, снижение функциональной нагрузки на учителя. Обучившись применять технологии искусственного интеллекта, учитель может использовать системы автоматической проверки заданий, которые позволяют быстро и точно оценить знания учеников; системы анализа данных, которые помогают ему лучше понимать потребности и интересы учеников, а также определять наиболее эффективные методы обучения. Кроме того, учитель может использовать системы машинного обучения для создания индивидуальных планов обучения для каждого ученика, учитывая его особенности и потребности. С помощью технологий искусственного интеллекта учитель может быстро создавать интерактивные уроки и методические материалы, с помощью систем автоматического перевода и создания видео разрабатывать учебные материалы на разных языках и адаптировать их под нужды учеников. Таким образом, развивая свое взаимодействие с искусственным интеллектом, учитель не только создает эффективную образовательную среду, но растет профессионально.

Бесспорно, технологии искусственного интеллекта создают возможности для самосовершенствования и самообразования учителя. Однако, дискуссионными для нас остается следующий вопрос: если часть своего функционала учитель передаст искусственному интеллекту, останется ли возможным непрерывное профессиональное развитие учителя как таковое? Или передача учителем части своего профессионального функционала ИИ станет началом профессиональной деградации педагога?

Библиографический список

1. Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 307 с.
2. Бостром Н. Искусственный интеллект: этапы, угрозы, стратегии / пер. с англ. С. Филина. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2016. 496 с.
3. Бутченко Е. Ю. Искусственный интеллект и искусственные нейронные сети, метод глубокого обучения нейросетей искусственного интеллекта / Е. Ю. Бутченко, Д. М. Казимов. Анапа : Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов ЮФО, 2023. С. 49–53.
4. Гайдук М. А. Генеративный искусственный интеллект: как нейросети создают контент / М. А. Гайдук, В. А. Рябцева // Проблемы экономики и информационных технологий : сб. тезисов и ст. докладов 58-ой науч. конф. аспирантов, магистрантов и студентов [18–22 апреля 2022 г.]. Минск : БГУИР, 2022. С. 176–178.
5. Демьянчук Р. В. Личностно-профессиональное развитие педагогов и его психологическое сопровождение. Санкт-Петербург, 2020. 670 с.
6. Дорожная карта развития «сквозной» цифровой технологии «Нейротехнологии и искусственный интеллект». URL : <https://digital.gov.ru/ru/documents/6658/> (дата обращения: 06.11.2023).
7. Константинова Л. В. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы / Л. В. Константинова, В. В. Ворожихин, А. М. Петров, Е. С. Титова, Д. А. Штырно / Открытое образование. 2023. Т. 27(2). С. 36–48.
8. Кошелева Т. Н. Методические подходы к ускорению цифровых изменений и внедрению технологий искусственного интеллекта в процессе сервисного обслуживания в транспортной сфере / Т. Н. Кошелева, Е. В. Грозовская // Экономика, предпринимательство и право. 2023. Т. 13. № 9. С. 3381–3396.
9. Миркушина Л. Р. Искусственный интеллект и этические аспекты в современном образовании // Москва : МГПУ, 2023. Т. 1. С. 178–181.
10. Цифровая трансформация педагогического образования : монография / Л. С. Носова, Е. А. Леонова, Т. Н. Лебедева, О. Р. Шефер, А. А. Рузаков. Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. 227 с.
11. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации: указ Президента РФ от 10 октяб-

ря 2019 № 490 // Собрание законодательства РФ. 2019. № 490. С. 22.

12. Рассел С. Искусственный интеллект. Современный подход / С. Рассел, П. Норвиг ; пер. с англ. и ред. К. А. Птицына. 2-е изд. Москва : ИД Вильямс, 2006. 1408 с.

13. Семенов А. Л. Концепция расширенной личности как ориентир цифрового пути образования / А. Л. Семенов, К. Е. Зискин // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. Вып. 4. С. 530–535.

14. Хусанов У. А. Искусственный интеллект в медицине / У. А. Хусанов, М. Б. Кудратиллаев, Б. Н. Сиддиков, С. Б. Довлетова // Science and Education. 2023. Т. 4, № 5. С. 772–781.

15. Шумский С. А. Машинный интеллект. Очерки по теории машинного обучения и искусственного интеллекта. Москва : Aeglitas, 2019. 340 с.

16. Яковлева Е. А. Роль технологий искусственно-го интеллекта в цифровой трансформации экономики / Е. А. Яковлева, А. Н. Виноградов, Л. В. Александрова, А. П. Филимонов // Вопросы инновационной экономики. 2023. Т. 13, № 2. С. 707–726.

17. Baker R. S. Artificial Intelligence in Education: Bringing It All Together. OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots. Paris, 2021. OECD. P 43–56.

18. COMEST (UNESCO World Commission on the Ethics of Scientific Knowledge and Technology. Paris : Preliminary Study on the Ethics of Artificial Intelligence, 2019. P. 32

19. Dey Snehasis & Moharana, Bhimasen & Kumar, Subrat. Key technology in wireless communication: AI (Artificial intelligence). The frontliner. International Forum on AI and Education: Ensuring AI as a Common Good to Transform Education, 7–8 December 2021 // Paris : UNESCO, 2022. P. 40.

20. Fahmy A. Generative vs. Non-Generative AI: Analyzing the Effects of AI on the Architectural Design Process / A. Fahmy & Y. Mansour & H. Eldaly // Engineering Research Journal (Shoubra). Cairo, 2024. P. 10.

21. George A. Shaji. Preparing Students for an AI-Driven World: Rethinking Curriculum and Pedagogy in the Age of Artificial Intelligence. Chennai, 2023. P. 112–136.

22. Leventi-peetz A. M. Human Machine Interaction and Security in the era of modern Machine Learning. Human Interaction and Emerging Technologies (IHET-AI 2023): Artificial Intelligence and Future Applications. Bonn, 2023. P. 367–375.

23. Li Oliver. Should we develop AGI? Artificial suffering and the moral development of humans. AI and Ethics. Uppsala, 2024. P. 1–11.

24. Lin Wilfred. AI Machine Learning model Prompt Engineering OpenAI ChatGPT. Hong Kong, 2023. P. 5.

25. Luckin R. Designing educational technologies in the age of AI: A learning sciences-driven approach /

R. Luckin, M. Cukurova // British Journal of Educational Technology. 2019. Vol. 50, № 6. P. 2824–2838.

26. McCarthy A proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955 / J. McCarthy, M. L. Minsky, N. Rochester and C. E. Shannon // AI Magazine. 2006. Vol. 27, № 4. P. 12–14.

27. Mehmood R. Deep Generative Models: A Review / Rayeesa Mehmood & Rumaan Bashir & Kaiser Giri // Indian Journal Of Science And Technology. 2023. № 7 P. 460–467.

28. Miao F. AI and education: guidance for policy-makers / F. Miao, W. Holmes, H. Ronghuai, Z. Hui, UNESCO. Paris : UNESCO Publishing. 2022. P. 50.

29. Kana M. Practical guide with Hands-on code for building and training VAEs on celebrity faces with Keras// Towards Data Science, Paris : 2020. P. 5.

30. Narasimhan G. Artificial Intelligence (AI): Recent Trends and Applications -AI emerging communication and application / G. Narasimhan & T. Bhuvanawari. Muscat : 2022. P. 808–821.

31. Pohl J. Artificial Superintelligence: Extinction or Nirvana? InterSymp-2015. № 27 P. 1–20.

32. Patel Y. Blockchain and ML-Based Framework for Diabetes Assessment of Patients in Telesurgery System / Y. Patel, D. Tank, R. Gupta, R. Kakkar, N. Jadav, L. Gohil, S. Tanwar // 3rd International Conference on Smart Generation Computing, Communication and Networking (SMART GENCON), Bangalore, India. 2023. P. 1–6.

33. Yikilmaz İ. Generative AI and Innovation / İ. Yikilmaz & M. Halis // 8th International CEO Communication, Economics, Organization & Social Sciences Congress Kocaeli. 2023. P. 519–528.

34. Youvan D. Shaping the Future of AI: From Open AI's Evolution to Personalized Home-Based Systems. Preprint, 2023. P. 1–20.

Reference list

1. Bordovskaja N. V. Pedagogika = Pedagogics : uchebnik dlja vuzov. Sankt-Peterburg : Piter, 2012. 307 s.

2. Bostrom N. Iskusstvennyj intellekt: jetapy, ugrozy, strategii = Artificial intelligence: stages, threats, strategies / per. s angl. S. Filina. Moskva : Mann, Ivanov i Ferber, 2016. 496 s.

3. Butchenko E. Ju. Iskusstvennyj intellekt i iskusstvennye nejronnye seti, metod glubokogo obuchenija nejrosetej iskusstvennogo intelekta = Artificial intelligence and artificial neural networks, a deep learning method for artificial intelligence neural networks / E. Ju. Butchenko, D. M. Kazimov. Anapa : Nauchno-issledovatel'skij centr jekonomicheskikh i social'nyh processov JuFO, 2023. S. 49–53.

4. Gajduk M. A. Generativnyj iskusstvennyj intellekt: kak nejroseti sozdajut kontent = Generative artificial intelligence: how neural networks create content / M. A. Gajduk, V. A. Rjabceva // Problemy jekonomiki i informacionnyh tehnologij : sb. tezisev i st. dokladov 58-oj nauch. konf. aspirantov, magistrantov i studentov [18–22 aprelja 2022 g.]. Minsk : BGUIR, 2022. S. 176–178.

5. Dem'janchuk R. V. Lichnostno-professional'noe razvitiye pedagogov i ego psihologicheskoe soprovozhdenie = Personal and professional development of teachers and its psychological support. Sankt-Peterburg, 2020. 670 s.
6. Dorozhnaja karta razvitiya «skvoznoj» cifrovoj tehnologii «Nejrotehnologii i iskusstvennyj intellekt» = Roadmap for the development of «end-to-end» digital technology «Neurotechnology and artificial intelligence». URL: <https://digital.gov.ru/ru/documents/6658/> (data obrashhenija: 06.11.2023).
7. Konstantinova L. V. Generativnyj iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: diskussii i prognozy = Generative artificial intelligence in education: discussions and predictions / L. V. Konstantinova, V. V. Vorozhihin, A. M. Petrov, E. S. Titova, D. A. Shtyhno / Otkrytoe obrazovanie. 2023. T. 27(2). S. 36–48.
8. Kosheleva T. N. Metodicheskie podhody k uskoreniju cifrovych izmenenij i vnedreniju tehnologij iskusstvennogo intellekta v processe servisnogo obsluzhivaniya v transportnoj sfere = Methodical approaches to accelerating digital changes and introducing artificial intelligence technologies in the service process in the transport sector / T. N. Kosheleva, E. V. Grozovskaja // Jekonomika, predprinimatel'stvo i pravo. 2023. T. 13. № 9. S. 3381–3396.
9. Mirkushina L. R. Iskusstvennyj intellekt i jeticheskie aspekty v sovremennom obrazovanii = Artificial intelligence and ethical aspects in modern education // Moskva : MGPU, 2023. T. 1. S. 178–181.
10. Cifrovaja transformacija pedagogicheskogo obrazovanija = Digital transformation of teacher education : monografija / L. S. Nosova, E. A. Leonova, T. N. Lebedeva, O. R. Shefer, A. A. Ruzakov. Cheljabinsk : Juzhno-Ural'skij nauchnyj centr RAO, 2021. 227 s.
11. O razvitiu iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii: ukaz Prezidenta RF ot 10 oktjabrja 2019 № 490 = On the development of artificial intelligence in the Russian Federation: Decree of the President of the Russian Federation of October 10, 2019 № 490 // Sobranie zakonodatel'stva RF. 2019. № 490. S. 22.
12. Rassel S. Iskusstvennyj intellekt. Sovremennyy podhod = Artificial intelligence. Modern approach / S. Rassel, P. Norvig ; per. s angl. i red. K. A. Pticyna. 2-e izd. Moskva : ID Vil'jams, 2006. 1408 s.
13. Semenov A. L. Koncepcija rasshirennoj lichnosti kak orientir cifrovogo puti obrazovanija = The concept of extended personality as a guide to the digital path of education / A. L. Semenov, K. E. Ziskin // Gercenovskie chtenija: psihologicheskie issledovanija v obrazovanii. 2021. Vyp. 4. S. 530–535.
14. Husanov U. A. Iskusstvennyj intellekt v medicine = Artificial intelligence in medicine / U. A. Husanov, M. B. Kudratillaev, B. N. Siddikov, S. B. Dovletova // Science and Education. 2023. T. 4, № 5. S. 772–781.
15. Shumskij S. A. Mashinnyj intellekt. Oчерki po teorii mashinnogo obuchenija i iskusstvennogo intellekta = Machine intelligence. Essays on machine learning theory and artificial intelligence. Moskva : Aeglit, 2019. 340 s.
16. Jakovleva E. A. Rol' tehnologij iskusstvennogo intellekta v cifrovoj transformacii jekonomiki = The role of artificial intelligence technologies in the digital transformation of the economy / E. A. Jakovleva, A. N. Vinogradov, L. V. Aleksandrova, A. P. Filimonov // Voprosy innovacionnoj jekonomiki. 2023. T. 13, № 2. S. 707–726.
17. Baker R. S. Artificial Intelligence in Education: Bringing It All Together. OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots. Paris, 2021. OECD. R 43–56.
18. COMEST (UNESCO World Commission on the Ethics of Scientific Knowledge and Technology. Paris : Preliminary Study on the Ethics of Artificial Intelligence, 2019. R. 32
19. Dey Snehasis & Moharana, Bhimasen & Kumar, Subrat. Key technology in wireless communication: AI (Artificial intelligence). The frontliner. International Forum on AI and Education: Ensuring AI as a Common Good to Transform Education, 7–8 December 2021 // Paris : UNESCO, 2022. R. 40.
20. Fahmy A. Generative vs. Non-Generative AI: Analyzing the Effects of AI on the Architectural Design Process / A. Fahmy & Y. Mansour & H. Eldaly // Engineering Research Journal (Shoubra). Cairo, 2024. R. 10.
21. George A. Shaji. Preparing Students for an AI-Driven World: Rethinking Curriculum and Pedagogy in the Age of Artificial Intelligence. Chennai, 2023. R. 112–136.
22. Leventi-peetz A. M. Human Machine Interaction and Security in the era of modern Machine Learning. Human Interaction and Emerging Technologies (IHET-AI 2023): Artificial Intelligence and Future Applications. Bonn, 2023. R. 367–375.
23. Li Oliver. Should we develop AGI? Artificial suffering and the moral development of humans. AI and Ethics. Uppsala, 2024. R. 1–11.
24. Lin Wilfred. AI Machine Learning model Prompt Engineering OpenAI ChatGPT. Hong Kong, 2023. R. 5.
25. Luckin R. Designing educational technologies in the age of AI: A learning sciences-driven approach / R. Luckin, M. Cukurova // British Journal of Educational Technology. 2019. Vol. 50, № 6. P. 2824–2838.
26. McCarthy A proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955 / J. McCarthy, M. L. Minsky, N. Rochester and C. E. Shannon // AI Magazine. 2006. Vol. 27, № 4. P. 12–14.
27. Mehmood R. Deep Generative Models: A Review / Rayeesa Mehmood & Rumaan Bashir & Kaiser Giri // Indian Journal Of Science And Technology. 2023. № 7 P. 460–467.
28. Miao F. AI and education: guidance for policy-makers / F. Miao, W. Holmes, H. Ronghuai, Z. Hui, UNESCO. Paris : UNESCO Publishing, 2022. P. 50.
29. Kana M. Practical guide with Hands-on code for building and training VAEs on celebrity faces with Keras // Towards Data Science, Paris : 2020. P. 5.

30. Narasimhan G. Artificial Intelligence (AI): Recent Trends and Applications -AI emerging communication and application / G. Narasimhan & T. Bhuvaneshwari. Muscat : 2022. P. 808–821.
31. Pohl J. Artificial Superintelligence: Extinction or Nirvana? InterSymp-2015. № 27 P. 1–20.
32. Patel Y. Blockchain and ML-Based Framework for Diabetes Assessment of Patients in Telesurgery System / Y. Patel, D. Tank, R. Gupta, R. Kakkar, N. Jadav, L. Gohil, S. Tanwar // 3rd International Conference on Smart Generation Computing, Communication and Networking (SMART GENCON), Bangalore, India. 2023. P. 1–6.
33. Yikilmaz İ. Generative AI and Innovation / İ. Yikilmaz & M. Halis // 8th International CEO Communication, Economics, Organization & Social Sciences Congress Kocaeli. 2023. P. 519–528.
34. Youvan D. Shaping the Future of AI: From Open AI's Evolution to Personalized Home-Based Systems. Preprint, 2023. P. 1–20.

Статья поступила в редакцию 19.03.2024; одобрена после рецензирования 20.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 19.03.2024; approved after reviewing 20.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

Научная статья
УДК 37.012
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-72
EDN: AJYYPW

Экспериментальная проверка эффективности развития прогностических способностей будущих спортивных тренеров с использованием средств компьютерных онтологий

Михаил Георгиевич Коляда¹, Татьяна Ивановна Бугаева², Евгений Юрьевич Шатохин³

¹Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой инженерной и компьютерной педагогики, Донецкий государственный университет. 283001, г. Донецк, ул. Университетская, д. 24

²Кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерной и компьютерной педагогики, Донецкий государственный университет. 283001, г. Донецк, ул. Университетская, д. 24

³Аспирант, Донецкий государственный университет. 283001, г. Донецк, ул. Университетская, д. 24

¹kolyada_mihail@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6206-4526>

²bugaeva_tatyana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1926-1633>

³asha266@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-0359-9796>

Аннотация. В статье речь идет об оценке эффективности развития прогностических способностей студентов физкультурно-спортивных направлений подготовки с использованием средств компьютерных онтологий. Авторы попытались применить онтологические ресурсы в компьютерном исполнении для решения сложной задачи нахождения эффективных путей развития прогностических способностей будущих тренеров, реализуемых по специфичным для этой области дидактически-спортивным знаниям и правилам. Были определены компоненты критериев, показатели и уровни развития прогностических способностей будущих тренеров в спорте, включающие мотивационно-ценностную, когнитивную, операционно-деятельностную и рефлексивно-оценочную составляющие. Основной экспериментальной площадкой стал Донецкий государственный университет на базе Института физической культуры и спорта, были задействованы 184 студента по специальностям сферы физической культуры и спорта, 20 тренеров-преподавателей по этим направлениям подготовки, связанные с преподаванием информатических дисциплин и курсов, на которых использовались компьютерные онтологии, а также 18 независимых экспертов. Было доказано, что использование систем компьютерных онтологий в прогностической деятельности будущих специалистов физкультурно-спортивной сферы деятельности, а также продуктивных методов и форм обучения в тренировочном процессе оказывают положительное воздействие при использовании организационно-педагогических, психолого-педагогических и дидактических условий. Мотивационно-ценностное отношение студентов к своей будущей работе в качестве тренера-преподавателя улучшается благодаря повышению их готовности к использованию средств компьютерных онтологий в прогнозно-тренерской деятельности. Они осознают, что эти средства прогноза являются действенным инструментом в повышении спортивного мастерства не только их самих, но и их будущих воспитанников.

Ключевые слова: прогностические способности; критерии развития; будущие спортивные тренеры; компьютерные онтологии; прогнозно-тренерская деятельность; статистические методы

Для цитирования: Коляда М. Г., Бугаева Т. И., Шатохин Е. Ю. Экспериментальная проверка эффективности развития прогностических способностей будущих спортивных тренеров с использованием средств компьютерных онтологий // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 72–89. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-72>. <https://elibrary.ru/AJYYPW>

Original article

Experimental verification of effectiveness in development of predictive abilities of future sports coaches using computer ontologies

Mikhail G. Kolyada¹, Tatyana I. Bugaeva², Evgeny Yu. Shatokhin³

¹Doctor of pedagogical sciences, professor, head of department of engineering and computer pedagogy, Donetsk state university. 283001, Donetsk, Universitetskaya st., 24

²Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of engineering and computer pedagogy, Donetsk state university. 283001, Donetsk, Universitetskaya st., 24

³Post-graduate student, Donetsk state university. 283001, Donetsk, Universitetskaya st., 24

¹kolyada_mihail@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6206-4526>

²bugaeva_tatyana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1926-1633>

³asha266@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-0359-9796>

Abstract. The article deals with the assessment of effectiveness in development of predictive abilities of students of physical culture and sports training using computer ontologies. The authors tried to apply computer ontological resources to solve the difficult task of finding effective ways to develop predictive abilities of future coaches, implemented according to their didactic and sports knowledge and rules specific to this field. The components of criteria, indicators and levels in developing predictive abilities of future coaches in sports were determined, including motivational-value, cognitive, operational-activity and reflexive-evaluative components. The main experimental site was Donetsk State University on the basis of the Institute of Physical Culture and Sports, where 184 students in the field of physical culture and sports, 20 trainer-teachers in these areas of training related to the teaching of computer science disciplines and courses using computer ontologies, as well as 18 independent experts were involved. It has been proved that the use of computer ontology systems in the predictive activities of future specialists in the physical culture and sports field of activity, as well as productive methods and forms of training in the training process, really have a positive impact through the use of organizational, pedagogical, psychological, pedagogical and didactic conditions. The motivational and value attitude of students towards their future work as a teaching coach is improved by strengthening their readiness to use computer ontology tools in predictive coaching. They realize that these forecasting tools are an effective tool in improving sports skills not only for themselves, but also for their future students.

Key words: predictive abilities; development criteria; future sports coaches; computer ontologies; predictive coaching; statistical methods

For citation: Kolyada M. G., Bugaeva T. I., Shatokhin E. Yu. Experimental verification of effectiveness in development of predictive abilities of future sports coaches using computer ontologies. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 72-89. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-72>. <https://elibrary.ru/AJYYPW>

Введение

Стремительная модернизация системы подготовки будущих тренеров выдвигает высокие требования к уровню развития их прогностических способностей. В современных условиях формированию этих качеств способствует применение компьютерных онтологий педагогической и спортивно-тренировочной направленности, которые в виде формализованных данных, концептуальных схем знаний помогают продуктивно реализовывать не только передовые методы обучения, но и способствуют эффективному развитию прогностических компетентностей.

Для экспериментальной проверки эффективности развития прогностических способностей будущих спортивных тренеров с использованием средств компьютерных онтологий был проведен педагогический эксперимент, который предусмат-

ривал проверку педагогической целесообразности использования технологии развития прогностических способностей будущих тренеров на основе систем информационных онтологий.

Целью педагогического эксперимента являлась проверка общих и частных положений гипотезы исследования, в частности: разработанная технология развития прогностических способностей является эффективной; обоснованные и реализованные при подготовке будущих спортивных тренеров педагогические условия являются продуктивными; применение предложенных компьютерными онтологиями рекомендаций для эффективного развития прогностических способностей будет усиливать качество профессиональных компетентностей будущих специалистов; использование продуктивных методов, форм и видов обучения (тренировки) на основе применения средств компьютерных онтологий улучшит прогностические качества личности

студентов; включение будущих спортивных тренеров при нахождении прогнозов, усилит их проектно-исследовательскую, научно-прогностическую, аналитическую и другие виды профессиональной деятельности.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение 2021–2024 гг. в три этапа (на каждом из которых эксперимент проводился по нескольким направлениям): *констатирующий, формирующий, контрольный*.

Основной экспериментальной базой исследования стали образовательные организации: ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (Институт физической культуры и спорта), ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (Институт физического воспитания и спорта), а также площадки: ГБПОУ «Донецкое училище олимпийского резерва им. С. Бубки», ГБУ «Комплексная детско-юношеская школа по видам единоборств», ГБУ «Специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва по боксу», ГБУ «Специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва по видам борьбы», ГБУ «Комплексная детско-юношеская спортивная школа «Динамо».

На всех этапах исследования было охвачено 184 студента по специальностям сферы физической культуры и спорта, 20 тренеров-преподавателей по этим направлениям подготовки, связанных с преподаванием информатических дисциплин и курсов, на которых использовались компьютерные онтологии, а также 18 независимых экспертов для определения эффективности процесса развития прогностических способностей респондентов, построенного в соответствии с разработанной технологией и предложенными педагогическими условиями.

Результаты внедрения технологии развития прогностических способностей будущих спортивных тренеров с использованием средств компьютерных онтологий и применение обоснованных педагогических условий учитывались во всех указанных образовательных и детско-юношеских спортивных организациях, но статистически прорабатывались только результаты внедрения авторской технологии и предложенных педагогических условий в Донецком государственном университете на базе Института физической культуры и спорта.

Обзор литературы

Многие исследователи изучали развитие прогностических способностей будущих специалистов

с разных сторон: Е. В. Курочкина [Курочкина, 2014] с позиции рефлексии, Н. В. Булдакова [Булдакова, 2019] с точки зрения интегративного подхода, но все же целостная система компонентов формирования прогностической компетентности в педагогике исследована недостаточно полно.

Проблеме формирования прогностической компетентности и развития прогностических способностей обучающихся на различных этапах их обучения посвятили свои труды О. М. Растопчина [Растопчина, 2019], С. А. Тарасова [Тарасова, 2014], были обоснованы взаимосвязи продуктивной профессиональной деятельности с высоким уровнем сформированности прогностических способностей, но, к сожалению, не были предложены активные методы, формы и технологии обучения при формировании этого качества.

Вопросами применения онтологических моделей в образовании и педагогике занимались такие ученые, как О. В. Данилова, Д. В. Мартынов, К. М. Сеница [Данилова, 2008, с. 351], О. Е. Дорохова [Дорохова, 2015, с. 433]. Изучению онтологий для реализации компетентностного подхода в образовании посвящены работы С. В. Титенко [Титенко, 2012, с. 98], а проблемами использования компьютерных онтологий при создании учебных тренажеров занимались И. Ю. Коцюба [Коцюба, 2023, с. 272] и В. И. Яговкин [Яговкин, 2011]; А. В. Ольшевская [Ольшевская, 2011] изучала вопросы разработки предметных онтологий в системах управления дистанционным обучением. Проблемы, связанные с формированием прогностических компетентностей, поднимались в ряде работ зарубежных авторов, таких как Fu. Y., L. Sun [Liu, 2023], A. Kalou [Kalou, 2022], A. Kameas, G. Solomou, Ch. Pierrakeas [Solomou, 2015; Kalou, 2022]. Наибольший интерес в осмыслении проблемы развития прогностических способностей будущих спортивных тренеров вызывают исследования Н. В. Булдакова [Булдакова, 2019], М. Г. Коляды и Т. И. Бугаевой [Коляда, 2017; 2023; Koliada, 2021], С. Т. Касюка [Касюк, 2013], Д. О. Поляков [Поляков, 2015], Е. В. Смирнова [Смирнова, 2017] и др. Несмотря на то, что многие стороны этой темы изучены достаточно глубоко, тем не менее еще остаются нераскрытыми вопросы, связанные с результативностью экспериментальной проверки развития прогностических способностей тренеров с использованием средств компьютерных онтологий.

Методы исследования

Для проверки статистических гипотез сначала был использован *метод Хи-квадрат* (χ^2), а затем

для подтверждения достоверности результатов этого метода, была выполнена перепроверка с использованием *критерия Фишера F^** .

В ходе экспериментального исследования, группы, сформированные в начале эксперимента на констатирующем этапе, оставались неизменными до его завершения, в том числе и на формирующем этапе эксперимента. В начале исследования все респонденты были условно разделены на две основные группы: *контрольную и экспериментальную*. В каждой из этих групп было по 92 участника (всего 184 респондента). Состав этих групп оставался неизменным в течение всего эксперимента с 2021 по 2024 годы (с первого по четвертый курс бакалавриата).

В конечной стадии эксперимента некоторые студенты, по объективным причинам, покинули образовательное учреждение, и на их место в соответствующие группы (ЭГ и КГ) были взяты студенты из так называемого резерва. Этими респондентами были их одноклассники по академическим группам, которые с самого начала эксперимента фактически реально учились и тренировались совместно со своими товарищами, причем и в экспериментальных и контрольных группах.

Результаты и дискуссия

Констатирующий этап педагогического эксперимента. Этот этап экспериментального исследования проводился в течение 2021 года. Основная цель этого этапа заключалась в определении начального уровня развития прогностических способностей студентов, обучающихся на физкультурно-спортивных профилях подготовки и в оценке степени выраженности этого качества. Констатирующий этап эксперимента был направлен на определение исходного (входного) уровня прогностических знаний и умений, общей осведомленности в использовании методов и форм в нахождении дидактических и спортивных прогнозов.

Экспериментальную группу на констатирующем этапе исследования составляли студенты и тренеры-преподаватели указанных образовательных организаций и детско-юношеских спортивных школ, включая как высшие, так и средне-специальные физкультурно-спортивные учреждения.

Основные задачи констатирующего этапа экспериментального исследования включали в себя:

- разработку анкет и выбор тестовых заданий для определения первоначального уровня развития прогностических способностей студентов,

обучающихся по физкультурно-спортивным направлениям подготовки;

- организацию анкетирования и тестирования студентов и тренеров-преподавателей по теме исследования;

- анализ результатов анкетирования и тестирования этого этапа экспериментальной работы.

Оценка составляющих прогностических способностей будущих тренеров по спорту проводилась с использованием различных методов диагностики: опрашивание респондентов, анкетирование, экспертная оценка, статистическое моделирование.

Формирующий этап. Этот этап экспериментального исследования осуществлялся на протяжении 2021–2024 гг. Цель этого этапа состояла в проверке теоретико-методологического обоснования эффективности разработанной технологии развития прогностических способностей будущих тренеров в спорте, а также предложенных и реализованных при подготовке таких специалистов педагогических условий.

Контрольный этап эксперимента проводился в 2024 г. Цель этого этапа была направлена на организацию проверки достоверности результатов, полученных в ходе констатирующего и формирующего этапов эксперимента. В рамках этого этапа проводился анализ данных исследования, основной задачей которого было сравнение и обобщение результатов и выводов, сделанных в начале констатирующего и в конце формирующего этапа опытно-экспериментальной работы. Кроме того, изучалась динамика процесса развития прогностических способностей будущих тренеров с использованием средств компьютерных онтологий, а также определялись положительные изменения в развитии этих качеств личности студентов и отрицательные факторы, влияющие на этот процесс.

Формирование *контрольных (КГ) и экспериментальных (ЭГ) групп* в исследовании было осуществлено следующим образом:

- обе группы респондентов (КГ и ЭГ) были студентами одних и тех же студенческих групп на протяжении всего цикла обучения в бакалавриате;

- участники обеих групп, включенные в опытно-экспериментальную работу, были отобраны случайным образом так, чтобы их уровень подготовки был приблизительно одинаковым;

- все экспериментальные процедуры выполнялись экспериментаторами, строго придерживающимися принципа объективности.

В контрольных группах респондентов профессиональная подготовка проводилась в обычном режиме (традиционным, ранее устоявшимся способом), а в экспериментальных группах – в виде экспериментального обучения. Оно отличалось от традиционного тем, что студенты имели возможность учиться по системе, основанной на инновациях. Здесь основной упор делался на понимание и важность развития прогностических способностей, прогностических знаний, умений и навыков, а также на развитие антиципации и прогностической рефлексии, которые в дальнейшем, могут быть реализованы и применены в будущей тренерской работе. В рамках этого подхода была задействована образовательная технология развития этого качества с использованием компьютерных онтологий, а также использовался обширный набор педагогических условий, целью которых являлось улучшение профессиональных компетенций прогностической направленности. В этой системе были задействованы организационно-педагогические условия: через создание позитивной, комфортной и благоприятной профессионально-образовательной и информационно-образовательной среды, психолого-педагогические условия, связанные с созданием такой обстановки деятельности, которая улучшала бы когнитивные характеристики обучающихся (аналитическое мышление, мыслительную гибкость, стратегическое видение и т. п.), а также позволяла бы развивать антиципацию и прогностическую рефлексия. Также реализовывались дидактические условия через специально созданные обучающие процедуры, через использование ак-

тивных форм и методов обучения, в частности через системное использование мозгового штурма, метода агглютинации, метода эмпатии в нахождении прогностических решений и т. п.; была задействована так называемая теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), широко использовались тренинг-упражнения «предвосхищения экстремальных спортивных ситуаций», телекоммуникационные проекты с участием студентов; на предложенных новых специальных курсах по выбору студентов целенаправленно реализовывались элементы проблемного обучения.

На констатирующем этапе эксперимента исследование и выявление входного уровня учебных достижений студентов относительно сформированности их первоначальных прогностических способностей и уровня имеющихся знаний в использовании компьютерных систем онтологий, было осуществлено в соответствии с оценками респондентов в основном по остаточным знаниям и умениям из школьного курса математики, информатики, а также при выполнении индивидуального исследовательского учебного проекта (новый школьный курс) в статистической равнозначности (результаты анализа представлены в Таблице 1 и на рисунке 1). В этой части исследования использовалась методика «Оценка потребности в достижении» и тест на выявление мотивации в развитии прогностических способностей будущих спортивных тренеров.

Таблица 1.

Сравнительное распределение студентов КГ и ЭГ по уровням учебных достижений, относительно первоначальных прогностических способностей студентов первого курса

Уровень учебных достижений относительно первоначальных прогностических способностей (баллы)	Количество студентов		Доля в % от общего количества студентов	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Начальный (низкий 1–4)	37	35	64,9 %	61,4 %
Достаточный (средний 5–8)	13	14	22,8 %	24,6 %
Креативный (высокий 9–12)	7	8	12,3 %	14,0 %
<i>Всего:</i>	<i>57</i>	<i>57</i>	<i>100,0 %</i>	<i>100,0 %</i>

Как видно из Таблицы 1 и рисунка 1, большая часть студентов (около 61 %) имела *начальный* (низкий) уровень учебных достижений относительно первоначальных прогностических способностей; около 25 % респондентов находились

на *достаточном* (среднем) уровне, и всего лишь около 14 % – на *креативном* (высоком) уровне.

Обработка результатов анализа сравнения распределений студентов в КГ и ЭГ по уровням учебных достижений относительно первоначальных прогностических способностей была осуществлена

с помощью методов математической статистики [Сидоренко, 2007]. Для оценки отклонения распределения в ЭГ от распределения в КГ был использован λ -критерий Колмогорова-Смирнова в выявлении различий в распределении двух эмпирических измерений [Сидоренко, 2007, с. 34].

Этот критерий непараметрический и применяется при следующих условиях:

- выборки случайные и независимые;
- выборки достаточно большие (более 50 объектов; для нашего случая: $n_1=57, n_2=57$);
- категория «уровень достижений» упорядочен по возрастанию, и их количество было равно 3.



Рисунок 1. Сравнение распределений студентов в КГ и ЭГ по уровням учебных достижений, относительно первоначальных прогностических способностей студентов первого курса

Поскольку эти условия для исследуемых выборок (групп) выполнялись, можно было применить этот критерий. В этом методе сначала сопоставлялись частоты по первому разряду (выборке), потом по сумме первого и второго разрядов. Таким образом, каждый раз сопоставлялись накопленные к данному разряду частоты. Чем больше эмпирическое значение λ , тем более существенны различия [Сидоренко, 2007]. Были определены гипотезы:

Нулевая гипотеза H_0 : различия между распределением оценок респондентов в КГ и ЭГ по уровням учебных достижений относительно первоначальных прогностических способностей статистически недостоверны.

Альтернативная гипотеза H_1 : различия между распределениями студентов в КГ и ЭГ по уровням их учебных достижений статистически достоверны. Результаты обработки экспериментальных данных приведены в Таблице 2, из которой видно, что $d=0,0351$.

Таблица 2.

Вычисление λ -критерия Колмогорова-Смирнова (для оценки по уровням учебных достижений относительно первоначальных прогностических способностей студентов)

Уровень учебных достижений относительно первоначальных прогностических способностей (баллы)	Количество студентов		Накопленная эмпирическая частота		Относительная накопленная частота		d
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	
Начальный (низкий) (1-3)	37	35	0,6491	0,6140	0,6491	0,6140	0,0351
Достаточный (средний) (4-7)	13	14	0,2281	0,2456	0,8771	0,8596	0,0175
Креативный (высокий) (8-10)	7	8	0,1228	0,1404	1	1	0
<i>Всего:</i>	57	57				$d_{max} =$	0,0351

Методика использования λ -критерия Колмогорова-Смирнова подробно описана во многих источниках, но наиболее полно и обстоятельно она представлена в работе [Сидоренко, 2007, с. 34; с. 142; с. 150].

Используя алгоритм, изложенный в практическом руководстве [Сидоренко, 2007, с. 150],

использовали формулу $\lambda = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$ (где

n_1 и n_2 – количество объектов в первой и второй выборках; d_{max} – максимальное значение из выборки показателей разности между накопленными частотами по каждому разряду), была вычислена величина $\lambda_{эмп} = 0,1873$. Придерживаясь установленного правила для этого статистического критерия, что если $\lambda_{эмп} \geq 1,36$, то различия между распределениями выборок достоверны. Было определено это значение эмпирического критерия и выбран интервал, в который попадает эта вычисленная величина. Была построена ось значимости в соответствии с рекомендациями Е. В. Сидоренко [Сидоренко, 2007, с. 151] (рис. 2).



Рисунок 2. Ось значимости для λ -критерия Колмогорова-Смирнова (для оценки по уровням учебных достижений относительно первоначальных прогностических способностей студентов)

Из рисунка видно, что наше значение (0,19) попадает в «Зону незначимости», таким образом, гипотеза H_0 верна, то есть различия между распределением оценок по уровням учебных достижений в КГ и ЭГ статистически *недостойны*, следовательно эти группы респондентов не связаны между собой, и поэтому можно проводить дальнейший эксперимент в объективном режиме.

Для каждого компонента критерия и соответствующих ему доминантных показателей был определен диагностический инструментарий в виде метрик и измерителей, которые использовались для диагностики (оценки) уровня развития прогностических способностей будущих спортивных тренеров с использованием средств компьютерных онтологий (Таблица 3).

На *формирующем этапе* были применены следующие подходы:

а) анализ и использование экспериментальных форм, методов и образовательных технологий в соответствии с построенной процессуально-функциональной моделью технологии развития этих качеств;

б) анализирование взглядов выпускников по окончании обучения в образовательной организации (конец формирующего этапа) на предстоящую прогностическую деятельность в будущей тренерской работе;

в) проведение интервью и тестирования с преподавателями и студентами для определения оценки и самооценки качества экспериментального обучения в контексте развития прогностических способностей респондентов;

г) применение методик непараметрической математической статистики (метод Хи-квадрат χ^2 , λ -критерий Колмогорова-Смирнова, критерий Фишера F^*) для анализа результатов эксперимента.

Как известно, *мотивационно-ценностный компонент критерия* в осуществлении сформированности любого качества обучающегося или развития его личностного становления играет первостепенную роль, поэтому *мотивационно-ценностному компоненту критерия* было уделено особое внимание.

Для эффективного выявления уровня прогностических способностей будущего тренера следует обратить внимание на следующие *мотивационные показатели*:

Таблица 3.

Выбор диагностического инструментария по компонентам критериев для определения уровня развития прогностических способностей с учетом их доминантных показателей

№	Компонент критерия	Доминантные показатели	Диагностический инструментарий
1	2	3	4
1.	Мотивационно-ценностный	Потребность в достижении. Мотивация заниматься тренерской деятельностью. Структура учебно-тренировочной мотивации студентов. Мотивация профессиональной деятельности. Учебно-тренировочная мотивация студентов. Внутренняя мотивация к тренерской деятельности. Мотивация в развитии прогностических способностей.	Методика Н. Корольчука, В. Крайнюка (в авторской редакции) «Оценка потребности в достижении». Методика М. И. Лукьянова и Н. В. Калинина (в авторской обработке) «Изучение мотивов заниматься тренерской деятельностью». Тест для определения структуры учебно-тренировочной мотивации студентов (по А. А. Реану, В. А. Якунину в модификации Н.Ц. Бадмаевой и в авторской интерпретации). Опросник «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана). Тест для диагностики учебно-тренировочной мотивации студентов физкультурно-спортивного профиля. Тест на определение уровня сформированности внутренней мотивации к тренерской деятельности студентов физкультурно-спортивных направлений подготовки (по Т. Д. Дубовицкой в авторской редакции). Тест «Мотивация в развитии прогностических способностей будущих спортивных тренеров».
2.	Когнитивный	Сформированность когнитивной составляющей прогностической компетентности. Сформированность прогностических знаний будущих спортивных тренеров.	Диагностика «Оценивание уровня сформированности когнитивной составляющей прогностической компетентности будущих спортивных тренеров» (авторская анкета). Диагностика «Оценка уровня сформированности прогностических знаний будущих спортивных тренеров с использованием средств компьютерных онтологий» (авторская анкета).
3.	Операционно-деятельностный	Сформированность прогностических умений и навыков.	Диагностика «Оценка уровней сформированности прогностических умений и навыков будущих спортивных тренеров с использованием средств компьютерных онтологий» (авторская анкета).
4.	Рефлексивно-оценочный	Развитие рефлексивности. Сформированность педагогической рефлексии.	Опросник А. В. Карпова «Методика диагностики уровня развития рефлексивности». Методика Е. Е. Рукавишниковой «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии».

Перейдем к анализу проведенного педагогического эксперимента. За основу была взята методика сопряжения расчетных значений χ^2 (Хи-квадрат) и ϕ^* (критерий Фишера) для подтверждения статистических гипотез, разработанная первым автором статьи в его докторской диссертации, которая была многократно апробирована в диссертационных работах его учеников, а также формула расчета коэффициентов сформированности по различным компонентам критериев.

Использовались следующие условные обозначения для компонентов критериев развития:

MD – мотивы потребности достижения; MT – мотивы тренировочной деятельности; MB – мотивы будущей профессиональной деятельности; MP – мотивы профессиональной деятельности; MU – мотивы учебно-тренировочные; MV – мотивы внутренние и внешние; MS – мотивы развития прогностических способностей; KK – когнитивные компетентности; KZ – когнитивные прогностические знания; UD – умения операционно-деятельностные; RO – рефлексия общая; RP – рефлексия педагогическая.

Рассмотрим результаты распределения респондентов по уровням сформированности мотивационно-ценностного компонента критерия развития прогностических способностей буду-

щих спортивных тренеров в конце формирующего этапа эксперимента (Таблица 4).

Таблица 4.

Уровни развития прогностических способностей по мотивационно-ценностному компоненту критерия

Группы	Количество респондентов (чел.)	Уровни развития прогностических способностей по мотивационно-ценностному компоненту критерия							Коэффициент эффективности (к _М)	
		низкий								M _{нпср}
		MD	MT	MB	MP	MU	MV	MS		
ЭГ	92	13	11	11	11	13	11	10	11,43	
	доля в %	14,13	11,96	11,96	11,96	14,13	11,96	10,87	12,68	
КГ	92	30	31	32	33	35	33	29	31,86	
	доля в %	32,61	33,70	34,78	35,87	38,04	35,87	31,52	34,63	
		средний							M _{срп}	
ЭГ	92	23	24	25	26	23	24	23	24	
	доля в %	25	26,09	27,17	28,26	25	26,09	25	26,09	
КГ	92	44	43	41	39	36	38	41	40,29	
	доля в %	47,83	46,74	44,57	42,39	39,13	41,30	44,57	43,79	
		высокий							M _{всрп}	
ЭГ	92	56	57	56	55	56	57	59	56,57	
	доля в %	60,87	61,96	60,87	59,78	60,87	61,96	64,13	61,49	
КГ	92	18	18	19	20	21	21	22	19,86	
	доля в %	19,57	19,57	20,65	21,74	22,83	22,83	23,91	21,58	
ЭГ									k _М =	2,49
КГ									k _М =	1,87

Был рассчитан общий (интегративный) коэффициент эффективности мотивационно-ценностного компонента критерия (k_{MD}) по следующей формуле (1):

$$k_{MD} = \frac{1 * x_n + 2 * x_s + 3 * x_v}{X}, \quad (1)$$

где: k_{MD} – коэффициент эффективности мотивационно-ценностного компонента критерия;

x_n, x_s, x_v – среднее количество студентов, соотнесенных по уровням (n – низкий, s – средний, v – высокий);

X – общее количество студентов (в экспериментальной – 92 чел., в контрольной группе – 92 чел.).

Формула построена на идее весовых показателей: для уровня низкой степени развития вес равен 1, для средней степени – 2, а для высокой – 3. Таким образом, для низкого уровня все результаты учитывались в полной мере (количество респондентов умножалось на 1), для средне-

го уровня результаты увеличивались вдвое (умножалось на 2), а для высокого уровня – втрое (умножалось на 3).

Таким же образом производились расчеты для остальных коэффициентов эффективности: когнитивного – k_К, операционно-деятельностного – k_D, рефлексивно-оценочного компонента – k_R (Таблицы 5–7).

При сравнении коэффициентов эффективности мотивационно-ценностного компонента критерия (k_М) респондентов экспериментальной (2,49) и контрольной (1,87) группы можно заметить, что значения коэффициентов в первой группе было выше, чем во второй. Это указывает на положительную роль мотивационно-ценностного компонента критерия, который под влиянием педагогических условий в экспериментальных группах проявлялся значительно лучше. Это также подтверждалось показателями уровня развития прогностических способностей. По

низкому уровню: показатель экспериментальной группы ниже контрольной на 22,8 %; по среднему уровню – на 17,4 %, однако, по высокому уровню показатель экспериментальной группы был выше на 40,2 %. Это происходило благодаря использованию мотивационного программно-целевого подхода, выражающегося в желании студентов использовать в прогнозных целях онтологические интеллектуальные системы, а также благодаря реализованным педагогическим условиям, способствующим формированию мотивационно-ценностной составляющей прогностических способностей.

При сравнении коэффициентов эффективности развития прогностических способностей по когнитивному компоненту критерия в экспери-

ментальной и контрольной группах можно заметить, что коэффициент эффективности в экспериментальной группе был выше на 0,47 единицы (Таблица 5).

На низком уровне участники экспериментальных групп (14,13 %) показали худшие результаты своей когнитивной составляющей на 19,57 % по сравнению с контрольной группой (33,70 %). Аналогичная тенденция наблюдается и на среднем уровне, где разница составляет 8,15 % в пользу контрольной группы. Однако, на высоком уровне показатель в экспериментальных группах (45,11 %) выше на 27,72% по сравнению с контрольными группами (17,39 %).

Таблица 5.

Уровни развития прогностических способностей по когнитивному компоненту критерия

Группы	Количество респондентов (чел.)	Уровни развития прогностических способностей по когнитивному компоненту критерия									Коэффициент эффективности (k_k)
		низкий			средний			высокий			
		ККп	КЗп	K_{ncp}	ККс	КЗс	K_{ncp}	ККв	КЗв	K_{vcp}	
ЭГ	92	12	14	13	37	38	37,5	40	43	41,5	2,31
	доля в %	13,04	15,22	14,13	40,22	41,30	40,76	43,48	46,74	45,11	
КГ	92	30	32	31	43	47	45	14	18	16	1,84
	доля в %	32,61	34,78	33,70	46,74	51,09	48,91	15,22	19,57	17,39	

Наши исследования показывают, что данное явление объясняется использованием технологии развития прогностических способностей будущих тренеров на основе средств компьютерных онтологий, а также выполнения ряда продуктивных педагогических условий. Мы применили системный подход, включающий сочетание традиционных и компьютерных методов обучения, а также других эффективных образовательных технологий для развития прогностических способностей. Это позволило достичь более высокого уровня развития когнитивных знаний в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой, где применялась традиционная система обучения.

При сравнении коэффициентов эффективности развития прогностических способностей по операционно-деятельностному компоненту критерия у респондентов в экспериментальной и контрольной группах (соответственно 2,34 и 1,82) (Таблица 6) можно сделать вывод, что процесс формирования операционно-деятельностного компонента прошел успешно, так как их значения превышают установленные граничные показатели (в эксперименталь-

ной группе $k_u = 2,34 > 0,70$, в контрольной группе $k_u = 1,82 > 0,70$) [Валеев, 2002, с. 45–48].

Нужно отметить, что соответствующие коэффициенты эффективности когнитивного и операционно-деятельностного компонентов критериев в экспериментальных и контрольных группах примерно одинаковы (для экспериментальной группы – 2,31 и 2,34, для контрольной группы – 1,84 и 1,22).

Это указывает на то, что формирование прогностических знаний и операционно-деятельностных умений и навыков в данной области происходит примерно одинаково, и они тесно связаны друг с другом: деятельностные прогностические умения и навыки развиваются параллельно, и чаще всего, с усвоением прогнозных знаний о явлениях и процессах.

Из Таблицы 6 можно заметить, что в экспериментальных группах уровни развития прогностических способностей по операционно-деятельностному компоненту критерия отстают на низких и средних уровнях (соответственно: 11,96 % и 34,78 %, 42,39 % и 48,91 %) от контрольных групп. Однако, на высоком уровне ре-

зультаты в экспериментальных группах значительно превосходят данные контрольных групп (45,65 % против 16,30 %). Это свидетельствует о том, что применяемая технология развития прогностических способностей будущих тренеров на основе средств компьютерных онтологий и созданные педагогические условия в экспериментальных группах, включающие условия учебы и тренировки в инновационной среде, играет важную роль в этом процессе. Основное внимание уделялось осознанию и значимости развития прогностических умений и навыков, а также развитию антиципации и прогностической рефлексии. Для достижения этих целей использовались специально разработанные обучающие процедуры, активные формы и методы обучения, такие

как мозговой штурм, метод агглютинации, метод эмпатии для нахождения прогнозных решений и другие. Также использовалась методология решения изобретательских задач и широко применялись тренировочные упражнения по предвосхищению экстремальных спортивных ситуаций. Студенты, участвуя в телекоммуникационных проектах с использованием элементов проблемного обучения, развивали свои прогностические умения и продуктивно овладевали прогнозными процедурами, используя проблемные ситуации. Все это в целом приводило к положительным результатам в развитии операционно-деятельностных навыков и прогнозных умений.

Таблица 6.

Уровни развития прогностических способностей по операционно-деятельностному компоненту критерия

Группы	Количество респондентов (чел.)	Уровни развития прогностических способностей по операционно-деятельностному компоненту критерия			Коэффициент эффективности (k_U)
		низкий	средний	высокий	
		UDn	UDs	UDv	
ЭГ	92	11	39	42	2,34
	доля в %	11,96	42,39	45,65	
КГ	92	32	45	15	1,82
	доля в %	34,78	48,91	16,30	

Из большого объема знаний, умений и навыков, которые будущему тренеру-профессионалу предлагались для освоения, были определены наиболее важные для успешной тренерской деятельности.

Рассмотрим анализ последнего аспекта – *рефлексивно-оценочного компонента критерия*. По

результатам анализа данных Таблицы 7, можно сделать вывод, что коэффициент эффективности по рефлексивно-оценочному компоненту критерия в контрольных группах составляет 1,85, что ниже, чем в экспериментальных группах (2,22).

Таблица 7.

Уровни развития прогностических способностей по рефлексивно-оценочному компоненту критерия

Группы	Количество респондентов (чел.)	Уровни развития прогностических способностей по рефлексивно-оценочному компоненту критерия									Коэффициент эффективности (k_R)
		низкий			средний			высокий			
		ROn	RPn	R_{ncp}	ROs	RPs	R_{scp}	ROv	RPv	R_{vcp}	
ЭГ	92	17	21	19	32	36	34	38	40	39	2,22
	доля в %	18,48	22,83	20,65	34,78	39,13	36,96	41,30	43,48	42,39	
КГ	92	28	35	31,5	42	43	42,5	16	20	18	1,85
	доля в %	30,44	38,04	34,24	45,65	46,74	46,20	17,39	21,74	19,57	

Распределение участников исследования по уровням развития прогностических способностей в рамках рефлексивно-оценочного компонента критерия для низкого и среднего уровней показывает, что показатели в экспериментальных группах ниже, чем в контрольных группах. Однако, на высоком уровне, эти показатели значительно различаются: в экспериментальных группах они превышают показатели контрольных групп более чем в половину (на 22,82 %). Это свидетельствует о существенном влиянии педагогических условий на развитие прогностических способностей, включая рефлексивно-оценочный компонент.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы были объединены полученные коэффициенты эффективности по всем четырем компонентам критериев развития прогностических способностей в единую таблицу

(Таблица 8, рисунок 3). Из данных, представленных в этой таблице, видно, что показатели экспериментальных групп значительно превышают значения показателей контрольных групп по всем компонентам критериев прогностических способностей в конце педагогического эксперимента.

Значение среднего коэффициента эффективности (k_{cp}) по всем четырем компонентам критериев развития прогностических способностей в экспериментальных по сравнению с контрольными группами превышает такой же коэффициент в контрольных группах на 0,49 единиц. Это указывает, что реальную эффективность экспериментального обучения будущих спортивных тренеров по отношению к порядку традиционного обучения.

Таблица 8.

Сводная таблица значений коэффициентов эффективности развития прогностических способностей по всем компонентам критериев в конце педагогического эксперимента

Группы	Компоненты критериев развития прогностических способностей				Среднее значение
	мотивационно-ценностный	когнитивный	операционно-деятельностный	рефлексивно-оценочный	
	k_M	k_K	k_U	k_R	
ЭГ	2,49	2,31	2,34	2,22	2,34
КГ	1,87	1,84	1,82	1,85	1,85

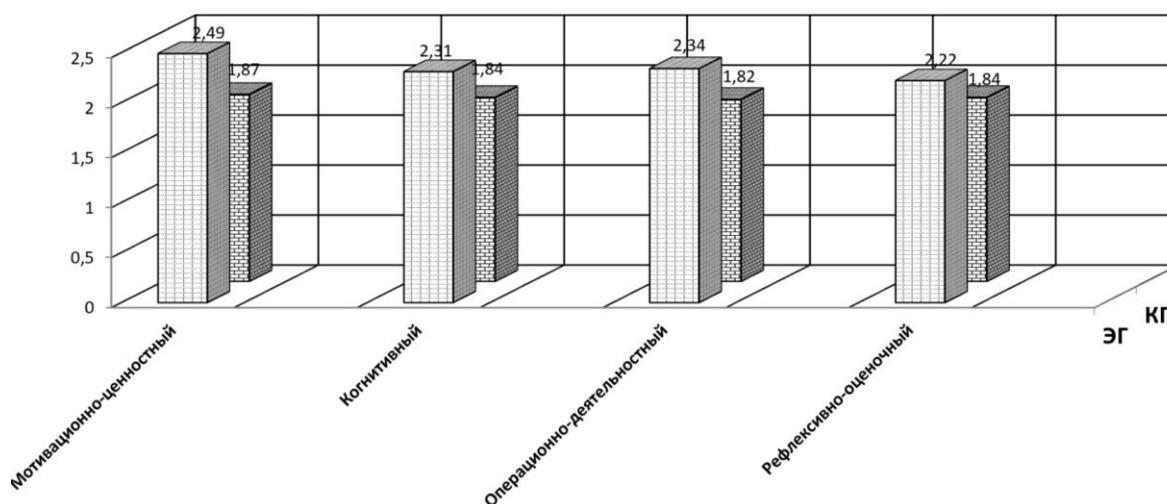


Рисунок 3. Диаграмма распределения коэффициентов эффективности развития прогностических способностей по всем компонентам критериев в конце педагогического эксперимента

Также была выполнена проверка, являются ли различия в результатах развития прогностических способностей будущих спортивных тренеров в экспериментальных и контрольных группах ста-

тистически значимыми. Для этого были сформулированы статистические гипотезы относительно совпадений или различий в показателях между экспериментальной и контрольной группами: ну-

левая гипотеза (H_0), утверждающая отсутствие различий, и альтернативная гипотеза (H_1), утверждающая наличие значимого различия.

Для проверки этих гипотез использовались статистические критерии. Путем анализа интегральных параметров показателей развития прогностических способностей (для участников экспериментальной и контрольной групп) было вычислено эмпирическое значение критерия. Затем это значение сравнивалось с критическим значением критерия, которое было получено из таблиц соответствующих статистических методов обработки результатов.

В Таблице 8 представлено сравнение значений коэффициентов эффективности компонентов критериев развития прогностических способностей: мотивационно-ценностный (2,49/1,84), когнитивный (2,31/1,84), операционно-деятельностный (2,34/1,82) и рефлексивно-оценочный (2,22/1,85). А в Таблице 9 приведены соответствующие этим ко-

эффициентам сравнительные значения результатов эмпирических данных (эмпирические частоты) педагогического эксперимента в количественном выражении состава респондентов, которые либо улучшили свои общие показатели развития прогностических способностей, либо они остались на прежнем уровне или ухудшились.

Из 184 испытуемых улучшение в развитии показателей прогностических способностей было зафиксировано у 103 человек. Из них 72 студента экспериментальной группы получили улучшение общего качества за счет применения предложенных организационных, психолого-педагогических и дидактических условий, а 31 человек – те обучающиеся, которые учились по традиционной системе профессиональной подготовки (контрольная группа). Значения эмпирических частот показаны в Таблица 9.

Таблица 9.

Результаты сравнения опытно-экспериментальных данных (эмпирические частоты)

Группы / Условия	Результаты сравнения (чел.)		
	улучшились (l)	остались без изменений или ухудшились (h)	всего:
ЭГ	72	20	92
КГ	31	61	92
Всего:	103	81	184

Уточним обозначения эмпирических частот (N) для студентов контрольной и экспериментальной групп: N_{el} – число респондентов экспериментальной (e) группы, улучшивших (l) свои показатели; N_{kl} – число респондентов контрольной (k) группы, улучшивших (l) свои показатели; N_{eh} – число респондентов экспериментальной группы, ухудшивших (h) или не изменивших свои показатели; N_{kh} – число респондентов контрольной группы, ухудшивших или не изменивших свои показатели:

$$N_{el} = 72; N_{kl} = 31; N_{eh} = 20; N_{kh} = 61.$$

Теоретические частоты (M), это те значения, которые были бы получены, если бы все различия были чисто случайными. Они рассчитываются по формулам (2) [Швацкий, 2022]:

$$M_{el} = \frac{(N_{el} + N_{kl}) \cdot n_e}{N},$$

$$M_{kl} = \frac{(N_{el} + N_{kl}) \cdot n_k}{N} \quad (2)$$

$$M_{eh} = \frac{(N_{eh} + N_{kh}) \cdot n_e}{N},$$

$$M_{kh} = \frac{(N_{eh} + N_{kh}) \cdot n_k}{N},$$

где n_e – число респондентов ЭГ, n_k – число респондентов КГ, $N = n_e + n_k$ – общее число респондентов.

При $n_e = n_k$; $M_{el} = M_{kl}$ и $M_{eh} = M_{kh}$.

Сравним эмпирические частоты с теоретическими, рассчитанными по этим формулам, которые были бы получены, если бы все различия были чисто случайными (Таблица 10): $M_{el} = M_{kl} = 51,5$; $M_{eh} = M_{kh} = 40,5$.

Таблица 10.

Результаты сравнения теоретических данных (теоретические частоты)

Группы / Условия	Результаты сравнения (чел.)		
	улучшились (l)	остались без изменений или ухудшились (h)	всего:
ЭГ	51,5	40,5	92
КГ	51,5	40,5	92
Всего:	103	81	184

Вычисляем значение χ^2 по формуле (3):

$$\chi^2 = \frac{(N_{el} - M_{el})^2}{M_{el}} + \frac{(N_{eh} - M_{eh})^2}{M_{eh}} + \frac{(N_{kl} - M_{kl})^2}{M_{kl}} + \frac{(N_{kh} - M_{kh})^2}{M_{kh}} \quad (3)$$

где: $N_{el} = 72$; $N_{kl} = 31$; $N_{eh} = 20$; $N_{kh} = 61$; $M_{el} = M_{kl} = 51,5$; $M_{eh} = M_{kh} = 40,5$.

$$\chi^2 = \frac{(72 - 51,5)^2}{51,5} + \frac{(20 - 40,5)^2}{40,5} + \frac{(31 - 51,5)^2}{51,5} + \frac{(61 - 40,5)^2}{40,5} = 37,074 \cdot$$

Чтобы рассчитать число степеней свободы, необходимо количество групп, участвующих в исследовании (у нас их две: экспериментальная и контрольная) за вычетом единицы, умножить на число исследуемых результатов (у нас их два: а) улучшились и б) остались без изменений или ухудшились) минус единица. Таким образом, в нашем случае число степеней свободы равно $(2 - 1) \cdot (2 - 1) = 1$ [Сидоренко, 2007, с. 234]. По таблице [Сидоренко, 2007, с. 328] находим χ^2 для уровня значимости 0,05 и одной степени свободы, оно равно 3,841, а для уровня значимости 0,01 и одной степени свободы составляет 6,635.

Используя данные Таблицы 9 и Таблицы 10 по формуле (3) определим χ^2 , соответствующее экспериментальным данным. Вычисленное значение $\chi^2 = 37,074 > 6,635 > 3,841$. Это говорит о том, что наше значение χ^2 больше критического

значения, то есть, придерживаясь выдвинутых статистических гипотез, отвергается нулевая гипотеза (H_0), а принимается альтернативная гипотеза (H_1), то есть различия имеют значимый характер (расхождения между распределениями статистически достоверны), следовательно, применение предложенных нами педагогических условий с учетом реализованной технологии развития прогностических способностей будущих спортивных тренеров способствуют повышению уровня сформированности этого качества.

Теперь определим, какая доля наблюдений в данной выборке (экспериментальной и контрольной группах) характеризуется интересующим нас эффектом, а какая доля, этим эффектом не характеризуется. Для этого обратимся к другому статистическому методу – *угловому преобразованию (критерию Фишера ϕ^*)* [Сидоренко, 2007, с. 162].

Сначала преобразуем таблицу эмпирических частот (Таблица 6) в так называемую, *четырёхпольную таблицу* (Таблица 11), которая представляет собой таблицу эмпирических частот по двум значениям признака «Эффект присутствует» – «Эффект отсутствует».

Таблица 11.

Эмпирические частоты, представленные в четырехпольной таблице

Группы / Условия	Эффект присутствует		Эффект отсутствует		Всего:		
	количество испытуемых	% доля	количество испытуемых	% доля			
ЭГ	72	A	(78%)	20	B	(22%)	92
КГ	31	C	(34%)	61	D	(66%)	92
Всего:	103			81			184

В сопоставлении участвуют только поля (ячейки) A и C, то есть процентные доли по столбцу, где «Эффект присутствует». Определим табличные значения величины ϕ , соответствующие процентным долям в каждой из групп [Сидоренко, 2007, с. 331].

По формуле (4) [Сидоренко, 2007, с. 162] рассчитаем эмпирическое значение ϕ^* :

$$\phi^* = (\phi_1 - \phi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} \quad (4)$$

где по таблице XII Приложения 1 работы [Сидоренко, 2007, с. 331] находим

$$\phi_{1(78,0\%)} = 2,165; \quad \phi_{2(34,0\%)} = 1,651,$$

а также, используя данные Таблице 11, выполним расчет эмпирического значения ϕ^* :

$$\phi_{emp}^* = (2,165 - 1,651) \cdot \sqrt{\frac{92 \cdot 92}{92 + 92}} = 3,486.$$

По таблице XIII Приложения 1 [Сидоренко, 2007, с. 332] определяем, какому уровню значимости соответствует $\phi_{emp}^* = 3,486$: ρ стремится к нулевому значению ($\rho \rightarrow 0,00$).

Можно установить и критические значения ϕ^* , соответствующее принятым в психолого-педагогической практике значениям статистической значимости:

$$\varphi_{kr}^* = \begin{cases} 1,64(\rho \leq 0,05) \\ 2,31(\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Сопоставим эти предельные величины с нашим эмпирическим значением:

$$\varphi_{emp}^* = 3,486; \quad \varphi_{emp} = 3,486 > \varphi_{kr} = 2,31.$$

Так как $3,486 > 2,31$, то нулевая гипотеза Фишера (H_0) (гипотеза об отсутствии различий) отбрасывается, а принимается альтернативная гипотеза (H_1), согласно которой, действительно существуют значимые различия в экспериментальной и контрольной группах.

Опираясь на теорию метода углового преобразования Фишера (φ^*), найдем указанные выше значения на числовой оси и посмотрим, в какую зону попадает наше значение (рис. 4).



Рисунок 4. Значение $\varphi_{emp} = 3,49$ попадает в зону значимости

Наша точка ($\approx 3,49$) попадает в «зону значимости», следовательно, метод углового преобразования Фишера также подтверждает альтернативную гипотезу (H_1), и указывает на то, что используемая технология развития прогностических способностей и предложенные педагогические условия, способствуют повышению уровня этого качества будущих тренеров в спорте.

Заключение

Для изучения динамики роста показателей по уровням прогностических способностей респондентов в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе педагогического эксперимента был проведен сравнительный анализ. Результаты этого анализа представлены в Таблице 12 и на рисунке 5.

Таблица 12.

Распределение студентов по уровням развития прогностических способностей в начале и в конце эксперимента

Группы Уровни развития	В начале эксперимента (доля в % от общего количества)		В конце эксперимента (доля в % от общего количества)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	14,04	12,28	48,66	18,71
Средний	24,56	22,81	36,55	46,95
Низкий	61,40	64,91	14,86	34,34

Из данных, представленных в Таблице 12 и на рисунке 5, видно, что в начале формирующего этапа педагогического эксперимента (см. Таблица 1) процент респондентов был примерно одинаковым для экспериментальных и контрольных групп по всем уровням (соответственно: высокий – 14,04 % и 12,28 %, средний – 24,56 % и 22,81 %, низкий – 61,40 % и 64,91 %).

В конце формирующего этапа эксперимента наблюдается изменение равновесной ситуации. Процент респондентов с высоким уровнем развития прогностических способностей возрос

с 18,71 % до 48,66 %, что составило рост на 29,95 % и увеличение в 2,6 раза. Это было достигнуто за счет снижения показателей на среднем с 46,95 % до 36,55 % (в 1,29 раз) и низком уровне (процент уменьшился с 34,34 % до 14,86 % (в 2,31 раза)).

Сравнительный анализ результатов исследования привел к следующим заключениям относительно положительных изменений в показателях экспериментальных групп в конце эксперимента:

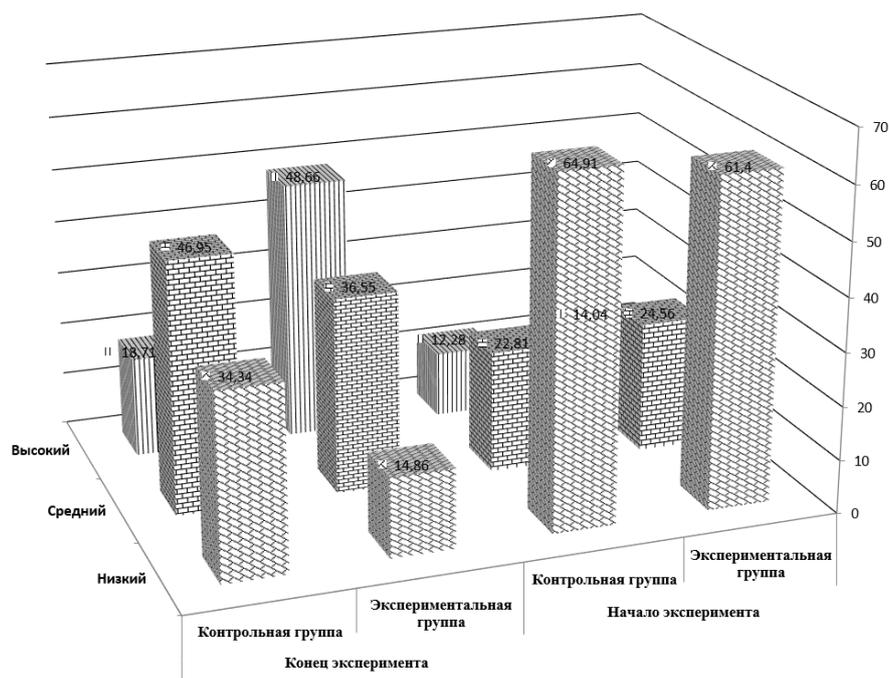


Рисунок 5. Диаграмма распределения респондентов по уровням развития прогностических способностей в начале и в конце эксперимента

Разработанная технология развития прогностических способностей будущих тренеров на основе средств компьютерных онтологий и применяемых педагогических условий в экспериментальных группах была успешно реализована, что подтверждается повышением эффективности развития данного качества.

Использование компьютерных онтологий в прогностической деятельности будущих специалистов физкультурно-спортивной сферы, а также применение продуктивных методов и форм обучения в тренировочном процессе оказывают положительное воздействие через использование организационно-педагогических, психолого-педагогических и дидактических условий.

Мотивация респондентов к своей будущей тренерской деятельности улучшается благодаря повышению их готовности к использованию средств компьютерных онтологий в прогнозно-тренерской работе. Они осознают, что эти средства прогноза являются действенным инструментом в повышении спортивного мастерства не только их самих, но и их будущих воспитанников.

Библиографический список

1. Булдакова Н. В. Развитие прогностической способности у будущих педагогов : монография. 2-е изд., испр. и доп. Киров : Изд-во МЦИТО, 2019. 181 с.
2. Валеев Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие для

студентов 3–5-х курсов педагогических вузов по специальности 031000 «Педагогика и психология». Стрелитамак : Стрелитамак. гос. пед. ин-т, 2002. 134 с.

3. Данилова О. В. Использование компетентностного подхода при создании учебного он-лайн курса ELTEC / О. В. Данилова, К. М. Сеница, Д. В. Мартынов // Образовательные технологии и общество. 2008. № 3. С. 351–367.

4. Дорохова О. Е. Семантические модели компетенций в адаптивной системе автоматизированного обучения // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 434–443.

5. Касюк С. Т. Использование нейронных сетей для анализа и прогнозирования данных в физической культуре и спорте / С. Т. Касюк, Е. М. Вахтомова // Ученые записки. 2013. № 12 (106). С. 72–77.

6. Коляда М. Г. Спортивное прогнозирование в профессионально-педагогической деятельности тренера : учебное пособие. 2-е изд. / М. Г. Коляда, Т. И. Бугаева, Е. Ю. Дониченко. Старый Оскол : ТНТ, 2023. 236 с.

7. Коляда М. Г. Педагогическое прогнозирование в компьютерных интеллектуальных системах : учебное пособие / М. Г. Коляда, Т. И. Бугаева. Москва : Русайнс, 2017. 380 с. DOI 10.15216/978-5-4365-0435-3

8. Коцюба И. Ю. Система программной поддержки тестирования обучающихся в индивидуальном обучении дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла / И. Ю. Коцюба, Р. Т. Панаец, В. Т. Панаец, А. Шиков // Педагогическая информатика. 2023. № 2. С. 272–279.

9. Курочкина В. Е. Сопряженное развитие рефлексивных и прогностических способностей педагога как

акмеологическое условие его профессионального развития в послевузовском образовании // Акмеология. 2014. № 1–2. С. 129–131.

10. Ольшевская А. В. Комплексная визуализация предметной онтологии на основе взаимосвязанных конструкций / А. В. Ольшевская, С. К. Стафеев, К. К. Боярский, Ю. В. Катков, Д. И. Муромцев, В. И. Яговкин // Компьютерные инструменты в образовании. 2011. № 5. С. 38–45.

11. Поляков Д. О. Потенциал активного туризма в формировании профессиональных компетенций бакалавров физической культуры / Д. О. Поляков, В. С. Макеева // Культура. Время перемен. 2015. № 4. С. 37–39.

12. Растопчина О. М. Педагогическая модель контекстного подхода к формированию прогностической компетенции студентов естественнонаучного направления подготовки // Школа будущего. 2019. № 1. С. 136–151.

13. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 350 с.

14. Смирнова Е. В. Использование онтологий в образовательных процессах / Е. В. Смирнова, Е. К. Добрица, Н. О. Демиденко // Проблемы современной науки и образования. 2017. № 22 (104). С. 70–74. DOI: 10.20861/2304-2338-2017-104-00

15. Тарасова С. А. Сущностная характеристика прогностической компетентности медицинского работника // Преподаватель XXI век. 2014. Т. 1, № 4. С. 83–89.

16. Титенко С. В. Онтологически-ориентированная система управления контентом информационно-учебных Web-порталов // Образовательные технологии и общество. 2012. № 3. С. 522–530.

17. Швацкий А. Ю. Методы математической статистики в психолого-педагогическом исследовании : учебное пособие. 2-е изд., стер. Москва : ФЛИНТА, 2022. 112 с.

18. Яговкин В. И. Разработка интерактивного тренажерного комплекса на основе экспертной системы / В. И. Яговкин, А. В. Ольшевская, С. К. Стафеев // Компьютерные инструменты в образовании. 2011. № 6. С. 38–46.

19. Kalou A., Solomou G., Pierrakeas Ch., Kameas A. An Ontology Model for Building, Classifying and Using Learning Outcomes. 2022 IEEE 18th International Conference on Advanced Learning Technologies.

20. Koliada M., Donichenko E. Methodological approaches in the professional training of future coaches in sports. Didactics of Mathematics: Problems and Investigations. 2021. № 54, pp. 13–23. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.24412/2079-9152-2021-54-13-23

21. Liu K., Sun L., Fu Y. Ontological modelling of content management and provision // Information and Software Technology. 2023. №50. pp. 1155–1164.

22. Solomou G., Pierrakeas Ch., Kameas A. Characterization of Educational Resources in e-Learning

Systems Using an Educational Metadata Profile // Journal of Educational Technology & Society. 2015. № 18. pp. 246–260.

Reference list

1. Buldakova N. V. Razvitie prognosticheskoy sposobnosti u budushhih pedagogov = Development of predictive ability in future teachers : monografiya. 2-e izd., ispr. i dop. Kirov : Izd-vo MCITO, 2019. 181 s.

2. Valeev G. H. Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskikh issledovanij = Methodology and methods of psychological and pedagogical research : uchebnoe posobie dlja studentov 3–5-h kursov pedagogicheskikh vuzov po special'nosti 031000 «Pedagogika i psihologija». Sterlitamak : Sterlitamak. gos. ped. in-t, 2002. 134 s.

3. Danilova O. V. Ispol'zovanie kompetentnostnogo podhoda pri sozdanii uchebnogo on-lajn kursa ELTEC = Using a competency approach when creating an ELTEC online training course / O. V. Danilova, K. M. Sinica, D. V. Martynov // Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo. 2008. № 3. S. 351–367.

4. Dorohova O. E. Semanticheskie modeli kompetencij v adaptivnoj sisteme avtomatizirovannogo obuchenija = Semantic competency models in an adaptive automated learning system // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 3. S. 434–443.

5. Kasjuk S. T. Ispol'zovanie nejronnyh setej dlja analiza i prognozirovaniya dannyh v fizicheskoj kulture i sporte = Using neural networks to analyze and predict data in physical culture and sports / S. T. Kasjuk, E. M. Vahtomova // Uchenye zapiski. 2013. № 12 (106). S. 72–77.

6. Koljada M. G. Sportivnoe prognozirovanie v professional'no-pedagogicheskoy dejatel'nosti trenera = Sports forecasting in the professional and pedagogical activity of the coach : uchebnoe posobie. 2-e izd. / M. G. Koljada, T. I. Bugaeva, E. Ju. Donichenko. Staryj Oskol : TNT, 2023. 236 s.

7. Koljada M. G. Pedagogicheskoe prognozirovanie v komp'yuternyh intellektual'nyh sistemah = Pedagogical forecasting in computer intelligent systems : uchebnoe posobie / M. G. Koljada, T. I. Bugaeva. Moskva : Rusajns, 2017. 380 s. DOI 10.15216/978-5-4365-0435-3

8. Kocjuba I. Ju. Sistema programnoj podderzhki testirovaniya obuchajushhihsja v individual'nom obuchenii disciplinam gumanitarnogo i social'no-jekonomicheskogo cikla = Program support system for testing students in individual training in the disciplines of the humanitarian and socio-economic cycle / I. Ju. Kocjuba, R. T. Panaet, V. T. Panaet, A. Shikov // Pedagogicheskaja informatika. 2023. № 2. S. 272–279.

9. Kurochkina V. E. Soprtzazhennoe razvitie reflektivnyh i prognosticheskikh sposobnostej pedagoga kak akmeologicheskoe uslovie ego professional'nogo razvitiya v poslevuzovskom obrazovanii = The associated development of the teacher's reflective and prognostic abilities as an acmeological condition for his professional devel-

opment in postgraduate education // Akmeologija. 2014. № 1–2. S. 129–131.

10. Ol'shevskaja A. V. Kompleksnaja vizualizacija predmetnoj ontologii na osnove vzaimosvjazannyh konstrukcij = Comprehensive visualization of subject ontology based on interrelated constructs / A. V. Ol'shevskaja, S. K. Stafeev, K. K. Bojarskij, Ju. V. Katkov, D. I. Muromcev, V. I. Jagovkin // Komp'juternye instrumenty v obrazovanii. 2011. № 5. S. 38–45.

11. Poljakov D. O. Potencial aktivnogo turizma v formirovanii professional'nyh kompetencij bakalavrov fizicheskoj kul'tury = The potential of active tourism in the formation of professional competencies of bachelors of physical education / D. O. Poljakov, V. S. Makeeva // Kul'tura. Vremja peremen. 2015. № 4. S. 37–39.

12. Rastopchina O. M. Pedagogicheskaja model' kontekstnogo podhoda k formirovaniju prognosticheskoj kompetencii studentov estestvennonauchnogo napravlenija podgotovki = Pedagogical model of contextual approach to form prognostic competence of students of natural science field of training // Shkola budushhego. 2019. № 1. S. 136–151.

13. Sidorenko E. V. Metody matematicheskoj obrabotki v psihologii = Methods of mathematical processing in psychology. Sankt-Peterburg : Rech', 2007. 350 s.

14. Smirnova E. V. Ispol'zovanie ontologij v obrazovatel'nyh processah = Use of ontologies in educational processes / E. V. Smirnova, E. K. Dobrica, N. O. Demidenko // Problemy sovremennoj nauki i obrazovanija. 2017. № 22 (104). S. 70–74. DOI: 10.20861/2304-2338-2017-104-00

15. Tarasova S. A. Sushhnostnaja harakteristika prognosticheskoj kompetentnosti medicinskogo rabotnika = Essential characteristics of prognostic competence

of a healthcare professional // Prepodavatel' XXI vek. 2014. T. 1, № 4. S. 83–89.

16. Titenko S. V. Ontologicheski-orientirovannaja sistema upravlenija kontentom informacionno-uchebnyh Web-portalov = Ontology-oriented content management system for information and training Web portals // Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo. 2012. № 3. S. 522–530.

17. Shvackij A. Ju. Metody matematicheskoj statistiki v psihologo-pedagogicheskom issledovanii = Methods of mathematical statistics in psychological and pedagogical research : uchebnoe posobie. 2-e izd., ster. Moskva : FLINTA, 2022. 112 s.

18. Jagovkin V. I. Razrabotka interaktivnogo trenazhernogo kompleksa na osnove jekspertnoj sistemy = Development of an interactive simulator complex based on an expert system / V. I. Jagovkin, A. V. Ol'shevskaja, S. K. Stafeev // Komp'juternye instrumenty v obrazovanii. 2011. № 6. S. 38–46.

19. Kalou A., Solomou G., Pierrakeas Ch., Kameas A. An Ontology Model for Building, Classifying and Using Learning Outcomes. 2022 IEEE 18th International Conference on Advanced Learning Technologies.

20. Koliada M., Donichenko E. Methodological approaches in the professional training of future coaches in sports. Didactics of Mathematics: Problems and Investigations. 2021. № 54, pp. 13–23. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.24412/2079-9152-2021-54-13-23

21. Liu K., Sun L., Fu Y. Ontological modelling of content management and provision // Information and Software Technology. 2023. №50. pp. 1155–1164.

22. Solomou G., Pierrakeas Ch., Kameas A. Characterization of Educational Resources in e-Learning Systems Using an Educational Metadata Profile // Journal of Educational Technology & Society. 2015. № 18. pp. 246–260.

Статья поступила в редакцию 12.03.2024; одобрена после рецензирования 16.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 12.03.2024; approved after reviewing 16.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

Научная статья
УДК 37.015.31.
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-90
EDN: EFIEOV

Учет гендерно-половых особенностей курсантов военного вуза в процессе обучения иностранному языку

Ольга Павловна Щукина

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, доцент кафедры иностранных языков, Военная академия радиационной, химической и биологической защиты им. Маршала Советского Союза С. К. Тимошенко. 156015, г. Кострома, ул. Горького, д. 16
shchop@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8981-1763>

Аннотация. Статья посвящена проведению опытно-педагогической деятельности в смешанной группе курсантов-девушек и курсантов-юношей, изучающих английский язык углубленно. Цель исследования: выявление характерных особенностей обучения иностранному языку в смешанных и отдельных группах, проверка результативности процесса обучения смешанной группы. База исследования: Военная академия радиационной, химической и биологической защиты. Данное исследование рассчитано на 5 лет, состоит из 4-х этапов. Материалы статьи содержат данные о проведении первого этапа: сбор, изучение, анализ и систематизация социально-психологических, психолого-педагогических, исторических и научных работ по поставленным целям и задачам. В статье описан опыт исследований гендерно-половых аспектов, психофизиологических особенностей, существенных отличий мозговой активности работы полушарий женщин и мужчин. Даны критерии объективной оценки и анализа успешной деятельности обучающихся. Указаны внешние и внутренние факторы, влияющие на результативность обучения личности. Описаны сложности и особенности жизни курсантов, отражающие обучение и несение службы в военной академии. Представлена методология, а также результаты эмпирического исследования с применением методики определения гендерных характеристик С. Бем, методики определения психологического климата Ф. Фидлера, методики выявления психологических установок на рост и на данность К. Дуэк. Даны результаты первичной диагностики курсантов. Указаны некоторые методы и технологии обучения, которые должны применяться на занятиях английского языка. Гипотеза опытно-экспериментальной деятельности об успешности обучения смешанной группы курсантов подтверждается высоким результатом выполнения единой контрольной работы, которая является почетным мероприятием для всех обучающихся данного направления.

Ключевые слова: опытно-экспериментальная деятельность; смешанное и отдельное обучение; гендерный подход; гендерно-половые характеристики; психофизиологические особенности полов; мозговая активность; психологический климат группы; психологические установки личности

Для цитирования: Щукина О. П. Учет гендерно-половых особенностей курсантов военного вуза в процессе обучения иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 90–99. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-90>. <https://elibrary.ru/EFIEOV>

Original article

Considering gender and sex characteristics of cadets in military university in the process of teaching a foreign language

Olga P. Shchukina

Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of english, associate professor at department of foreign languages, Military academy of radiation, chemical and biological protection named after marshal of the Soviet Union S. K. Timoshenko. 156015, Kostroma, Gorky st., 16
shchop@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8981-1763>

Abstract. The article is devoted to pedagogical experimental work, conducted in a mixed group of female and male officer cadets studying English deeply. The main aim of the work is to determine specified features of language training in mixed and separate groups, testing for mixed group training effectiveness. The experimental base is the Military

academy of radiological, chemical and biological defense. This research is for 5 years and consists of 4 stages. The materials contain the data about the first stage: information gathering, studying, analysis and arrangement of socio-psychological, psycho-pedagogical, historical and scientific work on set goals and objectives. The article describes some research experience of sex-gender aspects, psychophysical features, significant difference between female and male brain activity, work of brain hemispheres. It gives some criteria of fair assessment and analysis of learners' successful activity. Some external and internal factors influencing individual study success are given. The article describes difficulties and peculiarities of cadets' life which include study and service in the military academy. The research methodology is presented as well as some results of the empirical study with the use of sex role inventory by S. Bem, F. Fiedler's detection method of psychological climate in a group, C. Dweck's detection method of psychological mind settings (fixed and growth). The first diagnosis results of cadets are given. Some methods and teaching technologies that should be used at the English lessons are given. The hypothesis of the experiment on successful teaching in a mixed group of officer cadets is proved by a high result of a single test paper necessary for all learners of this study program.

Key words: pedagogical experimental work; mixed and separate education; gender approach; gender-sexual characteristics; psychophysiological features of sexes; brain activity; psychological climate of a group; individual psychological settings

For citation: Shchukina O. P. Considering gender and sex characteristics of cadets in military university in the process of teaching a foreign language. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 90–99. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-90>. <https://elibrary.ru/EFIEOV>

Введение

Организация успешного образовательного процесса является главной задачей военных вузов. Насыщенная программа, регулярные тренировки профессиональных навыков, ограниченное количество часов требуют введения инновационных форм обучения, разработок новых методик, проведения педагогических экспериментов и опытно-экспериментальной деятельности для повышения успеваемости и формирования современной компетентной личности в военно-профессиональной сфере.

Целью данной статьи является анализ преимуществ обучения иностранному языку смешанной группы курсантов, нехарактерной для военного вуза, определение задач, выявление проблем и сложностей с учетом гендерно-половых особенностей обучающихся.

Министерство обороны и руководство Российской Федерации уделяют большое внимание системе военного образования. Указ президента от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024» гласит о необходимости повышения качества образования, мотивации к обучению, конкурентоспособности российского образования и стремления войти в десятку ведущих стран мира по качеству образования [Указ Президента РФ ..., 2024].

В Военной академии радиационной химической и биологической защиты в целях подготовки высококлассных специалистов, наряду с другими военными специальностями, с 2013 года проводится подготовка курсантов по дополнительной

профессиональной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Военные химики со знанием английского языка сегодня очень востребованы и необходимы в решении вопросов, касающихся их профессиональной деятельности [Щукина, 2021, с. 378]. Недостаточное количество часов для успешного освоения данной программы курсантами привело к организации и проведению опытно-экспериментальной деятельности, темой которой является «Особенности обучения иностранному языку (английскому) курсантов военной академии, обучающихся по дополнительной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в смешанных и отдельных группах».

Цель опытно-экспериментальной деятельности – выявление характерных особенностей обучения иностранному языку в смешанных и отдельных группах, проверка результативности процесса обучения смешанной группы.

Задачи опытно-экспериментальной деятельности: разработка методики и технологий обучения курсантов в смешанных группах; подбор методов исследования для получения контрольных и экспериментальных результатов; определение конкретных изменений в учебно-воспитательном процессе смешанных групп; сравнение результативности обучения экспериментальных и контрольных групп в соответствии с критериально-оценочным аппаратом. Гипотеза опытно-экспериментальной деятельности: обучение иностранному языку смешанных групп курсантов военных учебных заведений будет способствовать повышению результативности образовательного процесса.

Опытно-экспериментальная деятельность проводится в несколько этапов и рассчитана на 5 лет (период обучения курсантов). На первом этапе разработана теоретическая основа и ведется сбор, изучение, анализ и систематизация социально-психологических, психолого-педагогических, исторических и научных работ по поставленным целям и задачам.

Гендерный подход при обучении в смешанных группах типичен для гражданских учебных заведений. Существует ряд исследований, направленных на изучение особенностей обучаемых таких экспериментальных программ (Л. Е. Адамова, А. В. Либин, Ю. М. Орлов, В. М. Русалов, А. Ф. Филатова и др.). Но обучение смешанных групп, нехарактерных для военного вуза, с учетом гендерно-половых, а также возрастных особенностей, на сегодняшний день изучено недостаточно.

Обзор литературы

Изучение влияния половых различий в военно-профессиональном обучении и воспитании ведется с начала 2000-х годов [Боровская, 2022], а с 2012 года вопросом обучения и подготовки военных с учетом гендерно-половых отличий занялись и страны, входящие в состав ООН [Integrating a Gender Perspective ..., 2022]. Очевидно, что половые различия курсантов-девушек и курсантов-юношей будут влиять на весь ход обучения смешанной группы.

Опыт научных работ свидетельствует о необходимости обратить пристальное внимание на индивидуальные психофизиологические особенности и характер проявления индивидуальных психофизиологических функций восприятия учебного материала, знаний, умений, отношений [Коробкова, 2007, с. 96].

Нейрофизиологи утверждают, что мозг женщины и мужчины работает по-разному [Гимранов, 2022]. Множественные исследования доказывают, что разница существует [Eliot, Ahmed, Khan, Patel, 2021]. Соответственно по-разному воспринимается учебный материал. Кроме того, согласно С. А. Коробковой, если урок выстроен с учетом «мужского восприятия», то девушки не всегда сразу усваивают учебный материал. В то время как юноши хорошо и надолго запоминают информацию, если урок проходит с учетом «женского восприятия». Таким образом, качество обучения в смешанной группе будет продуктивным и целесообразным [Коробкова, 2007, с. 97].

Плюсом для проведения данной опытно-экспериментальной деятельности является то, что иностранный язык – это гуманитарная дисциплина, а не точная, техническая или химическая наука. На формирование, становление и самосовершенствование личности значительно влияет ведущий преподаватель, приобщающий к мировым культурным ценностям. Преподаватели-лингвисты индивидуально подходят к каждому обучающемуся, так как иностранные языки преподаются в небольших группах [Аверченкова, 2023].

Методика преподавания иностранного языка в смешанной группе обязательно должна учитывать мозговую активность и работу полушарий. Доказано, что, благодаря своим особенностям обработки языка в мозге и большому количеству нейронных связей, женщины успешнее и быстрее мужчин изучают любые иностранные языки. Опыт исследований, проведенных в Латинской Америке, Азии и Европе, говорит о более полном восприятии иностранного языка женским мозгом. В изучении языков представительницы «слабого» пола успешно используют все виды речевой деятельности, как письменной, так и устной; благодаря развитым коммуникативным навыкам активно наращивают словарный запас, практикуют грамматические конструкции и т. д. Как правило, сверстники мужского пола, предпочитают небольшой диапазон знакомых отработанных методов обучения. Однако, благодаря техническому прогрессу в сфере цифровых технологий и доступным ресурсам (например, языковые приложения, веб-сайты, подкасты) эта ситуация, вероятно, изменится [Кому легче изучать язык..., 2021].

На успешность обучения влияет и пол преподавателя. Согласно Ф. Окайо, если со смешанной группой работает мужчина-преподаватель, разделяющий интересы юношей, то последние будут показывать более высокие результаты, в отличие от девушек. Та же самая схема зеркально работает в отношении девушек и женщины-преподавателя [Okio, 2023, с. 30].

Женщины, в отличие от мужчин, многозадачны и способны быстро выполнить ряд заданий, тогда как «сильная» половина сосредотачивается на одной конкретной проблеме. Кроме того, представительницы женского пола очень часто склонны к взаимопомощи, тогда как противоположный пол проявляет соревновательность и соперничество. Разный уровень эмоциональности и выброса гормонов также играет немаловажное значение в обучении [Сиротюк, 2020, с. 147].

Существенное влияние на успешное обучение оказывают внутренние факторы (познавательные: восприятие, понимание, мышление, воображение, речь, память, внимание, интеллектуальные стили познания; личностные: темперамент, эмоциональная устойчивость, мотивация, саморегуляция, рефлексия и т. д.) и внешние факторы (социальные: социальное происхождение, семейное и материальное положение, место проживания и т. д.; педагогические: средний балл и довузовское образование, качество организации учебного процесса и материальная база военного вуза, компетентность и педагогическое мастерство преподавателей).

Первый курс обучения является сложным адаптационным периодом для курсантов военных вузов. Они переходят на новый уровень самостоятельности и принятия решений. Внешние и внутренние факторы могут не только помогать идти вперед, но и тормозить успешность обучения личности. Жизнь курсантов сложна и лишена свободы, к которой они привыкли в школьные годы. Необходимость одновременно учиться и нести службу является физически сложной задачей. Т. В. Писарчук, ссылаясь на доктора психологических наук Т. О. Гордееву, в своих трудах отмечает, что главным является внутренний мотивационный фактор, так как мотивированная личность обладает целым рядом когнитивных способностей и готова к самоизменению, саморазвитию и достижению высоких результатов в выполняемой деятельности [Писарчук, 2022, с. 8]. Таким образом, для руководителя данной опытно-экспериментальной деятельности внутренние факторы каждого обучающегося должны быть первичными.

Изучение объекта со всех сторон характерно для формирующего эксперимента. Ведется исследование качеств, явлений и характеристик в процессе их развития и формирования. Таким образом, на первое место выходят динамика развития успешной в обучении личности и этапы ее становления [Герцен, 2023].

База исследования

Опытно-экспериментальная деятельность проводится по дополнительной профессиональной программе в смешанной и отдельных группах курсантов с 1 по 5 курс, обучающихся в Военной академии радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С. К. Тимошенко. На данном направлении ежегодно формируется 1 учебная

группа до 10 человек, которые отбираются из 180–200 первокурсников. На текущий момент уже сформировано 4 однополые группы (одна из 5 девушек, три из 28 юношей), которые являются контрольными, и одна экспериментальная смешанная (4 юноши и 4 девушки), набранная в 2023 г. Таким образом, в эксперименте участвует 41 человек. Возраст испытуемых от 17 до 23 лет. У всех курсантов был высокий балл по дисциплине «Иностранный язык (английский)» в школе. Отбор проводился путем письменного [Test your English, 2023; Online Test, 2023] и устного тестирования.

Методология исследования

Для выявления основных тенденций и проблем, характерных для языковой подготовки смешанных групп курсантов, проводится изучение, анализ, обобщение и систематизация психолого-педагогической методической литературы, прорабатываются нормативные документы в сфере высшего военного образования, обозначена профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция в сложившихся современных военно-политических условиях. В целях результативности опытно-экспериментальной деятельности используется метод содержательного обобщения для определения организационно-педагогических условий. Первый этап исследования также включает в себя эмпирические методы и диагностики смешанной и контрольных групп в виде анкетирования и тестирования для определения «гендерного портрета», психологического климата и индивидуальных установок личности обучающихся.

Согласно гендерному портрету группы (100 % андрогинность), данным тестирований психологического климата (девушки чувствуют себя комфортнее) и изучению психофизиологических особенностей (девушки изучают язык быстрее и легче), в экспериментальной группе следует уделить особое внимание юношам. Таким образом, необходимо внести некоторые изменения в учебно-воспитательный процесс. Для базового этапа руководители опытно-экспериментальной деятельности подобрали и начали применять следующие приемы и методы работы на занятиях, которые направлены на объединение и взаимопомощь, на выполнение нескольких задач одновременно, на снятие психологических барьеров: эмоциональные и вызывающие азарт игры, викторины, соревнования смешанных команд; мозговые штурмы и коммуникативно-языковые

игры; меняющиеся рабочие пары (юноша + девушка); занятия-беседы с приглашенными гостями; активизация всех каналов восприятия («mixed learning»: визуальный, аудиальный, кинестетика) [Huang, Li, Shu, Zhang, 2022]. Кроме того, проводятся занятия в интернет-классе, где активно используются цифровые технологии для онлайн-практики английского языка в создании групповых проектов, поиска информации, тестирования, просмотра новостных сводок, работы с онлайн-словарями.

Несмотря на начальную единую установку обучающихся «на рост», необходимо постоянно одобрять и стимулировать всех курсантов экспериментальной группы, иначе ввиду сложной курсантской жизни (обучение и несение службы параллельно), мотивация к получению дополнительного «времязатратного» образования может снизиться. Так как обучающиеся имеют разные индивидуальные способности и языковую базу, упор следует делать на усилия, активность и старания на занятиях. [Беннетт, 2023]. В отличие от контрольных групп, курсанты экспериментальной группы чаще получают поощрение в ежедневный рапорт за усердие и активную работу на занятии, что создает дополнительную мотивацию и благоприятные взаимоотношения с преподавателем. Ведущему педагогу следует на постоянной основе использовать установки на расширение горизонтов обучающихся, достижение новых целей, признание недостатков и их преодоление, упорство и стремление к самосовершенствованию и саморазвитию, правильную оценку своих возможностей и целенаправленное повышение своего потенциала [Мырзабекова, 2024].

Результаты исследования

Для первичного определения гендерных характеристик за основу была взята методика Сандры Бем, которая выделяет три типа личности: 1) с преобладанием маскулинных характеристик, 2) с преобладанием феминных характеристик,

3) андрогинных [Bem, 1974]. Стоит отметить, что современное общество меняется и методика С. Бем часто критикуется в последнее время ряд американских психологов выделяет 4 типа личности: 1) типичный для своего пола (sex-typed individuals); 2) типичный для противоположного пола (cross-typed individuals); 3) андрогинный (androgynous individuals); 4) недифференцированный (undifferentiated individuals) [Kendra, 2023; Adhikary, 2020]. Однако, несмотря на критику, методика определения «гендерной типизированности» С. Бем остается наиболее часто используемой в современном мире и более приемлемой для курсантов военного вуза. Была предложена англоязычная онлайн-версия для диагностики психологического пола в каждой группе. Благодаря обрабатываемой онлайн-программе, результаты поступили сразу и оказались неожиданными [Bem Sex Role Inventory, 2023].

Взвесив все за и против, психологически и морально подготовленные, представительницы женского пола делают осознанный выбор [30 Pros and Cons, 2023]. Предполагалось, что первокурсницы уже обладают маскулинными качествами и способностями, но результаты диагностики показали, что все 8 курсантов (и юноши, и девушки) вместе с ведущим преподавателем (женщиной) обладают андрогинными характеристиками, в отличие от контрольных групп.

Исходя из показателей Таблицы 1, очевидным становится повышение уровня маскулинности с каждым курсом, что ожидаемо ввиду особой воспитательной направленности военного вуза. При сравнении 1 и 5 курса девушек видно, что результаты из положительных переходят в отрицательные, то есть происходит сдвиг в маскулинную сторону. Причем юношеские группы обладают яркой гендерной принадлежностью. Таким образом, можно допустить, что к старшим курсам вся экспериментальная группа изменит свои показатели в сторону маскулинности.

Таблица 1.

Определение «Гендерной типизированности» курсантов 1–5 курсов

Курс	Кол-во курсантов в группе	Маскулинные	Андрогинные	Фемининные	Ср. показатель		
					маскулинный	андрогинный	фемининный
5	5 девушек	2	3	0	-1,303	-0,929	-
4	8 юношей	8	0	0	-2,226	-	-
3	10 юношей	9	1	0	-2,204	-0,956	-
2	10 юношей	6	4	0	-2,108	-0,214	-
1	4 юноши 4 девушки	-	8	0	-	-0,803 0,116	-

Результаты подсчитываются по определенным ключам, за каждое совпадение дается 1 балл. Максимальная сумма баллов: по феминности – 20, по маскулинности – 20. Основной индекс: $IS = (\text{Феминность} - \text{Маскулинность}) \times 2,322$. О выраженной андрогинности говорят значения IS от «-1» до «+1», о маскулинности – IS меньше «-1», о ярко выраженной маскулинности – $IS < -2,025$, о феминности – IS больше «+1», о ярко выраженной феминности – $IS > 2,025$.

«Гендерный портрет» группы необходим для правильного и грамотного подбора методов и технологий обучения иностранному языку в целях повышения успеваемости каждого курсанта. Программа обучения состоит из двух основных этапов: базовый (основанный на коммуникативном принципе, 1–2 курсы) и углубленный переводческий (непосредственно направленный на разные виды перевода, 3–5 курсы). Таким образом, переход или смещение в сторону маскулинности будет содействовать будущей профессии

военного переводчика, требующей собранности, скорости реакции, оперативной обработки информации, стрессоустойчивости и работы в условиях профессионального одиночества как в мирное, так и в военное время.

На успешность обучения также влияет и психологический климат группы. Задача преподавателя не только обучить военной переводческой деятельности, но и создать благоприятную рабочую атмосферу, чтобы курсанты смогли проявить свои наилучшие качества. На начальном этапе данной опытно-экспериментальной деятельности была проведена диагностика по известной методике ведущего американского психолога XX века Ф. Фидлера [Горбачёва, 2022]. Испытуемые всех групп должны были оценить выраженность признаков в своих коллективах, поставив знак (х). Чем ближе к 1, тем ярче выражен положительный признак, а чем ближе к 8, тем больше проявляется парный отрицательный признак (Таблица 2).

Таблица 2.

Тестирование на выявление психологического климата группы

	1	2	3	4	5	6	7	8	
Дружелюбие									Враждебность
Согласие									Несогласие
Удовлетворенность									Неудовлетворенность
Продуктивность									Непродуктивность
Теплота									Холодность
Сотрудничество									Несогласованность
Взаимоподдержка									Недоброжелательность
Увлеченность									Равнодушие
Занимательность									Скука
Успешность									Безуспешность

Результаты показали, что в контрольных группах психологическая картина на порядок лучше, чем в экспериментальной группе первого курса. Если с каждым годом средний коэффициент субъективных оценок психологической атмосферы (Кср) становится все ниже и приближа-

ется к 10, то на первом курсе Кср составляет почти 16 (Таблица 3). Следует отметить, что в смешанной группе наиболее комфортно чувствуют себя девушки, в отличие от юношей.

Таблица 3.

Средний коэффициент субъективных оценок психологической атмосферы групп

Курс	Кол-во курсантов в группе	Кср	
5	5 девушек	10,4	
4	8 юношей	10,12	
3	10 юношей	12,3	
2	10 юношей	13,8	
1	4 юноши 4 девушки	15,75 (общий)	16,25 12,75

На повышение среднего коэффициента повлияли такие параметры как продуктивность, успешность, теплота и удовлетворенность (показатели варьируются от 2 до 5), что говорит о сомнениях в собственных силах, неуверенности и дискомфорте в группе.

Следующим этапом анализа было тестирование по методике известного американского психолога К. Дуэк на выявление двух установок: на рост и на данность [Дуэк, 2021]. Был разработан опросник личностного потенциала на совместных занятиях английского языка.

Таблица 3.

Тестирование на выявление двух установок: на рост и на данность

Вопрос	Варианты ответов	Выберите ответ (✓)
1 Как вы реагируете на неудачи на занятиях английского языка?	а) неудачи – это позор и «клеймо». В голове негативные мысли: «Видимо, я недостаточно умен», «Мне не хватает интеллекта это понять», «Я – неудачник». Неудача способна надолго выбить из колеи.	
	б) неудачи – неизбежная часть жизненного опыта, новая ступень. Надо приложить больше усилий.	
2 Как вы воспринимаете успех на занятиях английского языка?	а) успех — это доказательство состоятельности. Более сложные задачи не нужны, это риск. Сохранение статуса важнее, провал все испортит.	
	б) успех – результат усердного труда, очередной этап на пути к другим достижениям. Повод поднять планку повыше, попробовать силы в чем-то более сложном: подготовить проект, поучаствовать в конкурсе перевода, написать научную работу.	
3 Что вы ждете от отношений с ведущим преподавателем?	а) преподаватель будет ставить вас на пьедестал, обожать и каждое занятие хвалить. Вы не хотите слышать о своих недостатках и не думаете, что вам надо меняться к лучшему. Вы итак лучший.	
	б) постоянное развитие и совместное преодоление проблем. Вы готовы учиться, меняться и совершенствоваться, спокойно воспринимать критику.	
4 Что вы ждете от отношений с коллективом группы?	а) вас все любят и признают за успехи в английском языке, обращаются за помощью. Никто не критикует и не подшучивает, так как нет оснований. Я – лучший.	
	б) готовность учиться у других, совершенствоваться рядом с ними, идти на компромиссы, правильно воспринимать критику, работать над собой, искать пути выхода из сложных ситуаций.	
5 Как вы самоутверждаетесь?	а) сравниваете себя с окружающими. Более успешные, умные и талантливые курсанты расстраивают вас, вы ищите себе оправдания, рассказываете о своих достижениях, чтобы получить комплименты, «по-дружески» шутите над успешными курсантами.	
	б) не сравниваете себя с другими, не доказываете свою значимость. Не воспринимаете успех других в группе как угрозу собственному статусу, поэтому способны искренне ему порадоваться.	
6 Развиваетесь ли вы?	а) вы считаете, что гением нужно родиться, они имеют особый дар. Вы полагаете, что ваших способностей не хватит для чего-то значительного.	
	б) вы считаете, что любые способности можно развить, если долго и усердно заниматься. Неудачи неизбежны, но упорный труд сделает из вас профессионального переводчика.	

Ответы «а» подтверждают установку на данность, ответы «б» подтверждают установку на рост. Вся экспериментальная группа выбрала ответы «б», что составляет 100 % установку на развитие.

Благодаря особому подходу, экспериментальная группа продемонстрировала более высокие результаты обязательной для всех контрольной работы № 1, проводимой в конце 1 семестра. В сравнении с остальными контрольными группами средний балл экспериментальной группы составил «4,8», тогда как в остальных он составил от «4,1» до «4,5».

Заключение

В результате изучения и анализа научной литературы, выявления характерных особенностей, преимуществ и недостатков обучения иностранному языку в смешанных и отдельных группах, подбора методов исследования и полученных данных тестирования контрольных и экспериментальных групп, первый этап проведения опытно-экспериментальной деятельности подтверждает гипотезу успешности обучения смешанной группы курсантов. Преподаватели-исполнители опытно-экспериментальной про-

граммы надеются, что особенности и качества, заложенные природой в девушек и юношей, будут также удачно дополнять и плодотворно влиять на сложившийся коллектив, стимулировать выступать в «лучшем свете» перед противоположным полом, «вытягивать» на более высокий уровень.

Руководители педагогического эксперимента выражают благодарность руководству военной академии и командному составу, курирующему данную группу, за организацию и помощь в проведении исследования, особому планированию расписания для проведения занятий смешанной группы, состоящей из девушек и юношей.

Библиографический список

1. Аверченкова Т. Иностраный язык как предмет гуманитарного цикла // Pandia : контент платформа. 2023. URL: <https://pandia.ru/text/78/030/8297.php> (дата обращения: 10.09.2023).
2. Беннетт К. Эффективная похвала в классе // Образовательная социальная сеть. URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2023/09/06/effektivnaya-pohvala-v-klasse> (дата обращения: 06.09.2023).
3. Боровская В. В. Особенности обучения курсантов-девушек в образовательных организациях ФСИН России // Молодой ученый. 2022. № 49 (444). С. 167–168.
4. Герцен Ю. А. Эксперимент в педагогическом исследовании // Справочник : образовательный портал. URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/eksperiment_v_pedagogicheskom_issledovanii/ (дата обращения: 25.01.2023).
5. Гимранов Р. Ф. Мозг мужчины и женщины // Клиника восстановительной неврологии. URL: <https://newneuro.ru/mozg-muzhchiny-i-zhenshhiny/> (дата обращения: 03.01.2022).
6. Горбачёва С. В. Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (Ф. Фидлер) // Образовательная социальная сеть. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2022/10/20/metodika-otsenki-psihologicheskoy-atmosfery-v-kollektive-f> (дата обращения: 20.10.2022).
7. Дуэк К. Гибкое сознание. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2021. 309 с.
8. Кому легче изучать язык – женщинам или мужчинам? // Masterlang : сайт. 2021. URL: <https://masterlang.ru/komu-legche-izuchat-yazik-zhenshinam-ili-muzhchinam/> (дата обращения: 29.11.2023).
9. Коробкова С. А. Перспективы обучения на основе гендерного подхода в системе высшего профессионального образования // Вестник Волгоградской академии МВД России. Серия: Научная дискуссия. 2007. № 1. Вып. 4. С. 95–98.
10. Мырзабекова А. Summary (конспект) книги К. Дуэк «Гибкое сознание» // EduNeo.ru: интернет-портал. 2024. URL: <https://www.eduneo.ru/summary-konspekt/> (дата обращения: 02.10.2023).
11. Писарчук Т. М. Факторы успешности студентов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. Т. 11, № 6А. С. 7–11. DOI:10.34670/AR.2023.77.97.001
12. Сиротюк А. Л. Гендерная дифференциация обучающихся вуза в условиях компетентного подхода к образованию / А. Л. Сиротюк, А. С. Сиротюк // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2020. Вып. 2(51). С. 140–149.
13. Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 (Ред. от 21.07.2020) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // Кодексы и законы: официальный сайт. 2024. URL: <https://www.zakonrf.info/ukaz-prezident-rf-204-07052018/> (дата обращения: 25.03.2024).
14. Щукина О. П. Особенности обучения курсантов по дополнительной профессиональной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и практическая реализация ими лингвистических навыков при участии в значимых мероприятиях МО РФ // Актуальные вопросы современного языкознания и тенденции преподавания иностранных языков: теория и практика : мат. Всероссийской научно-практ. конф. Кострома, 2021. С. 378–383.
15. 30 Pros and Cons of Joining the Military As a Woman // American Dailies : сайт. 2023. URL: <https://americandailies.com/pros-and-cons-of-joining-the-military-as-a-woman/> (дата обращения: 02.12.2023).
16. Adhikary U. What is gender schema theory in psychology? // The Sociology Group : site. URL: <https://www.sociologygroup.com/gender-schema-theory/> (дата публикации: 22.08.2020).
17. Bem S. L. The measurement of psychological androgyny (англ.) // Journal of Consulting and Clinical Psychology (англ.)рус. : journal. 1974. Vol. 42, № 2. P. 155–162. ISSN 1939-2117. – doi:10.1037/h0036215 (дата обращения: 02.09.2023).
18. Bem Sex Role Inventory, BSRI // Moscow Psychological Testing Online 2023 : site. 2023. URL: <https://psytests.org/trait/bsrien.html> (дата обращения: 03.09.2023).
19. Eliot L, Ahmed A, Khan H, Patel J. Dump the «dimorphism»: Comprehensive synthesis of human brain studies reveals few male-female differences beyond size. Neurosci Biobehav Rev. 2021 Jun;125:667-697. doi: 10.1016/j.neubiorev.2021.02.026. Epub 2021 Feb 20. PMID: 33621637. (дата обращения: 15.12.2023).
20. Huang J, Li J, Shu T and Zhang Y (2022) A mixed-methods national study investigating key challenges in learning English as a foreign language: A Chinese college student perspective. Front. Psychol. 13:1035819. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1035819 (дата обращения: 22.11.2023).

21. Integrating a Gender Perspective in Military Education and Training in the Defence Systems of the Western Balkan Countries // United Nations, Serbia : official site. URL: <https://serbia.un.org/en/218362-integrating-gender-perspective-military-education-and-training-defence-systems-western> (дата обращения: 09.12.2022).

22. Kendra C. Gender Schema Theory and Roles in Culture // Verywell Mind : site. URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-gender-schema-theory-2795205> (дата обращения: 26.10.2023).

23. Online Test // Cambridge International 2023 : site. 2023. URL: <https://cambridge-int.com/online-test/> (дата обращения: 03.09.2023).

24. Okio P. The Effect of Gender Differences on Foreign Language Learning. International Journal of Linguistics, 2023. 4(2), 28–39. <https://doi.org/10.47604/ijl.1872> (дата обращения: 26.11.2023).

25. Test your English // Cambridge English : site. 2023. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/general-english/results-4/?score=16&id=412935b8-аба8-45dd-9473-8c3e983abc2f> (дата обращения: 04.09.2023).

Reference list

1. Averchenkova T. Inostrannyj jazyk kak predmet gumanitarnogo cikla = Foreign language as a subject of the humanitarian cycle // Pandia : kontent platforma. 2023. URL: <https://pandia.ru/text/78/030/8297.php> (дата обращения: 10.09.2023).

2. Bennett K. Jeffektivnaja pohvala v klasse = Effective praise in the classroom // Obrazovatel'naja social'naja set'. URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2023/09/06/effektivnaya-pohvala-v-klasse> (дата обращения: 06.09.2023).

3. Borovskaja V. V. Osobennosti obuchenija kursantov-devushek v obrazovatel'nyh organizacijah FSIN Rossii = Features of training female cadets in educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia // Molodoj uchenyj. 2022. № 49 (444). S. 167–168.

4. Gercen Ju. A. Jeksperiment v pedagogicheskom issledovanii = Experiment in pedagogical research // Spravochnik : obrazovatel'nyj portal. URL: https://spravochnik.ru/pedagogika/eksperiment_v_pedagogicheskom_issledovanii/ (дата обращения: 25.01.2023).

5. Gimranov R. F. Mozg muzhchiny i zhenshiny = Male and female brains // Klinika vosstanovitel'noj nevrologii. URL: <https://newneuro.ru/mozg-muzhchiny-i-zhenshiny/> (дата обращения: 03.01.2022).

6. Gorbachjova S. V. Metodika ocenki psihologicheskoj atmosfery v kollektive (F. Fidler) = Methodology for assessing the psychological atmosphere in the team (F. Fiedler) // Obrazovatel'naja social'naja set'. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2022/10/20/metodika-otsenki->

[psihologicheskoy-atmosfera-v-kollektive-f](#) (дата обращения: 20.10.2022).

7. Dujek K. Gibkoe soznanie = Flexible consciousness Moskva : Mann, Ivanov i Ferber, 2021. 309 s.

8. Komu legche izuchat' jazyk – zhenshinam ili muzhchinam? = Who finds it easier to learn the language – women or men? // Masterlang : sajt. 2021. URL: <https://masterlang.ru/komu-legche-izuchat-yazyk-zhenshinam-ili-muzhchinam/> (дата обращения: 29.11.2023).

9. Korobkova S. A. Perspektivy obuchenija na osnove gendernogo podhoda v sisteme vysshego professional'nogo obrazovanija = Gender-based learning perspectives in higher professional education // Vestnik Volgogradskoj akademii MVD Rossii. Serija: Nauchnaja diskussija. 2007. № 1. Vyp. 4. S. 95–98.

10. Myrzabekova A. Summary (konspekt) knigi K. Dujek «Gibkoe soznanie» = Summary (abstract) of K. Dujek's book «Flexible Consciousness» // EduNeo.ru: internet-portal. 2024. URL: <https://www.eduneo.ru/summary-konspekt/> (дата обращения: 02.10.2023).

11. Pisarchuk T. M. Faktory uspešnosti studentov = Student success factors // Psihologija. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovanija. 2022. T. 11, № 6A. S. 7–11. DOI:10.34670/AR.2023.77.97.001

12. Sirotjuk A. L. Gendernaja differenciacija obuchajushhijhsja vuza v uslovijah kompetentnostnogo podhoda k obrazovaniju = Gender differentiation of university students in a competency approach to education / A. L. Sirotjuk, A. S. Sirotjuk // Vestnik TvGU. Serija «Pedagogika i psihologija». 2020. Vyp. 2(51). S. 140–149.

13. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2018 № 204 (Red. ot 21.07.2020) «O nacional'nyh celjah i strategicheskikh zadachah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda» = Decree of the President of the Russian Federation of 07.05.2018 № 204 (Ed. dated 21.07.2020) «On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024» // Kodeksy i zakony: oficial'nyj sajt. 2024. URL: <https://www.zakonrf.info/ukaz-prezident-rf-204-07052018/> (дата обращения: 25.03.2024).

14. Shhukina O. P. Osobennosti obuchenija kursantov po dopolnitel'noj professional'noj programme «Perevodchik v sfere professional'noj kommunikacii» i praktičeskaja realizacija imi lingvisticheskikh navykov pri učastii v znachimyh meroprijatijah MO RF = Peculiarities of training cadets in the additional professional program «Translator in the field of professional communication» and their practical implementation of linguistic skills when participating in significant events of the Ministry of Defense of the Russian Federation // Aktual'nye voprosy sovremennoho jazykoznanija i tendencii prepodavanija inostrannyh jazykov: teorija i praktika : mat. Vserossijskoj nauchno-prakt. konf. Kostroma, 2021. S. 378–383.

15. 30 Pros and Cons of Joining the Military As a Woman // American Dailies : sajt. 2023. URL: <https://americandailies.com/pros-and-cons-of-joining-the-military-as-a-woman/> (data obrashhenija: 02.12.2023).
16. Adhikary U. What is gender schema theory in psychology? // The Sociology Group : site. URL: <https://www.sociologygroup.com/gender-schema-theory/> (data publikacii: 22.08.2020).
17. Bem S. L. The measurement of psychological androgyny (angl.) // Journal of Consulting and Clinical Psychology (angl.)rus. : journal. 1974. Vol. 42, № 2. P. 155–162. ISSN 1939-2117. – doi:10.1037/h0036215 (data obrashhenija: 02.09.2023).
18. Bem Sex Role Inventory, BSRI // Moscow Psychological Testing Online 2023 : site. 2023. URL: <https://psytests.org/trait/bsrien.html> (data obrashhenija: 03.09.2023).
19. Eliot L, Ahmed A, Khan H, Patel J. Dump the «dimorphism»: Comprehensive synthesis of human brain studies reveals few male-female differences beyond size. *Neurosci Biobehav Rev.* 2021 Jun;125:667-697. doi: 10.1016/j.neubiorev.2021.02.026. Epub 2021 Feb 20. PMID: 33621637. (data obrashhenija: 15.12.2023).
20. Huang J, Li J, Shu T and Zhang Y (2022) A mixed-methods national study investigating key challenges in learning English as a foreign language: A Chinese college student perspective. *Front. Psychol.* 13:1035819. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1035819 (data obrashhenija: 22.11.2023).
21. Integrating a Gender Perspective in Military Education and Training in the Defence Systems of the Western Balkan Countries // United Nations, Serbia : official site. URL: <https://serbia.un.org/en/218362-integrating-gender-perspective-military-education-and-training-defence-systems-western> (data obrashhenija: 09.12.2022).
22. Kendra C. Gender Schema Theory and Roles in Culture // Verywell Mind : site. URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-gender-schema-theory-2795205> (data obrashhenija: 26.10.2023).
23. Online Test // Cambridge International 2023 : site. 2023. URL: <https://cambridge-int.com/online-test/> (data obrashhenija: 03.09.2023).
24. Okio P. The Effect of Gender Differences on Foreign Language Learning. *International Journal of Linguistics*, 2023. 4(2), 28–39. <https://doi.org/10.47604/ijl.1872> (data obrashhenija: 26.11.2023).
25. Test your English // Cambridge English : site. 2023. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/general-english/results-4/?score=16&id=412935b8-a6a8-45dd-9473-8c3e983abc2f> (data obrashhenija: 04.09.2023).

Статья поступила в редакцию 14.03.2024; одобрена после рецензирования 20.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 14.03.2024; approved after reviewing 20.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

Научная статья
УДК 37.025
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-100
EDN: DSHHQZ

Использование цифровых приложений в процессе изучения иностранных языков

Шан Лубин

Аспирант, Смоленский государственный университет. 214000, г. Смоленск, ул. Пржевальского, д.4
lubin.shan.98@inbox.ru, <https://orcid.org/0009-0004-5243-6524>

Аннотация. В исследовании основное внимание уделяется обоснованию целесообразности использования технологии виртуальной реальности в обучении иностранному языку студентов вузов, а также особенностям программного решения «VARVARA» и его использования преподавателями вузов в учебных программах дисциплины «иностраный язык». Методической основой исследования послужили эмпирические методы научного исследования, опрос и дальнейший анализ его результатов, обобщение опыта преподавателей вузов в использовании иммерсивных технологий, а также анализ интернет-ресурсов и литературных источников. Цель работы заключается в исследовании использования цифровых приложений дополненной и виртуальной реальности для улучшения результатов изучения иностранных языков студентами вузов. Описываются элементы методики преподавания, возможные инструменты для организации и проведения занятия, а также результаты тестирования программы пользователями – преподавателями вузов. Исследуется программное решение российской компании «ЭДКОМ» – диалоговый тренажер «VARVARA» – для использования в практике изучения иностранного языка студентами вузов. Результаты исследования позволили выявить преимущества виртуальной реальности для достижения образовательных результатов, отличных от альтернативных инструментов и методов обучения. Кроме этого результаты апробации позволили сделать вывод о начальном этапе формирования рынка образовательных цифровых продуктов VR/AR. Технологии виртуальной и дополненной реальности открывают новые возможности для практического обучения, сенсорного восприятия материала в рамках занятий иностранным языком и повышения мотивации студентов вузов.

Ключевые слова: дополненная реальность (AR); виртуальная реальность (VR); цифровые технологии; иммерсивность; программное обеспечение (ПО); тренажер; мотивация

Для цитирования: Шан Лубин Использование цифровых приложений в процессе изучения иностранных языков // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 100–106. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-100>. <https://elibrary.ru/DSHHQZ>

Original article

The use of digital applications in the process of learning foreign languages

Shan Lubin

Post-graduate student, Smolensk state university. 214000, Smolensk, Przhevalsky st., 4
lubin.shan.98@inbox.ru, <https://orcid.org/0009-0004-5243-6524>

Abstract. The study focuses on justifying the feasibility of using virtual reality technology in teaching a foreign language to university students, as well as the features of the «VARVARA» software solution and its use by university teachers in the curriculum of the «foreign language» discipline. The methodological materials of the study include empirical methods of scientific research, a survey and further analysis of the survey results, generalization of the experience of university teachers in the use of immersive technologies, as well as the analysis of Internet resources and literary sources. The goal is to investigate the use of digital augmented and virtual reality applications to improve foreign language learning outcomes among university students. The elements of the teaching methodology, possible tools for organizing classes, as well as the results of testing the program by end users – university teachers are described. The software solution of the Russian company EDCOM, the dialogue simulator «VARVARA», is being investigated for use in the practice of learning a foreign language by university students. The results of the study revealed the benefits of virtual reality for achieving educational results that are different from alternative teaching tools and methods. In addition, the testing results made it possible to draw a conclusion about the initial stage of formation of the market for educational VR/AR products. Virtual and augmented reality technologies open up new opportunities for

practical learning, sensory perception of material within the framework of foreign language classes and increasing the motivation of university students.

Key words: virtual reality (VR); augmented reality (AR); digital technologies; immersion; software; simulator; motivation

For citation: Shan Lubin The use of digital applications in the process of learning foreign languages. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 100-106. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-100>. <https://elibrary.ru/DSHHQZ>

Введение

В настоящее время в преподавании иностранного языка используются информационные, а также цифровые технологии, в частности технологии искусственного интеллекта, виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR). Эти технологии, по мнению ученых, являются одним из наиболее перспективных направлений в реализации обучения иностранным языкам [Козловцева, 2024, с. 65–67].

Внедрение и использование цифровых технологий, включая VR и дополненную реальность (AR), в процесс обучения соответствует государственной политике цифровизации системы образования. В России приблизительно 1000 образовательных учреждений апробировали различное программное обеспечение, в том числе и зарубежное, при освоении образовательных программ. В нашем исследовании в качестве программного обеспечения использовался тренажер «VARVARA» — серия виртуальных сценариев для изучения и практики иностранного языка в VR.

Несмотря на многочисленные решения для приложений VR/AR, на данный момент «VARVARA» остаётся единственным отечественным приложением VR/AR для обучения иностранному языку [Хукаленко, 2021]. Можно отметить, что в России формирование рынка образовательных VR/AR-продуктов находится на начальном этапе.

Рассмотрим обучающий потенциал технологии VR и приложения «VARVARA», а также элементы методики занятий с использованием VR-шлемов.

Степень научной разработанности темы

Среди убедительных преимуществ виртуальной реальности как образовательной технологии, а именно безопасность, фокусировка на предмете изучения, автоматизация процессов, эксплицитность, интерактивность; центральное место занимает иммерсивность [Назовем это иммерсив-

ным вычислением..., 2017; Осипов, 2012; Хоружий, 2000].

А. Ю. Уваров в своих исследованиях отмечает, что иммерсивность – это вовлечение пользователя в виртуальную среду – ощущение реального мира утрачивается, а для восприятия реальным становится виртуальный мир [Уваров, 2024]. Такая иммерсия используется для решения главной задачи – преодоление языкового барьера с помощью визуализации практики.

А. Ли, А. Пак, К. Папин, Т. Тай в своих исследованиях демонстрируют эффективность VR при совершенствовании коммуникативных навыков, восприятия на слух, словарного запаса и даже письменных навыков [Ли, 2019; Пак, 2020; Папин, 2020; Тодд, 2022].

В отдельных работах зарубежных исследователей, отмечались изменения в психологических установках обучающихся. Так, Н. Коллинз и другие в своих работах отмечают, что обучение языку с помощью VR позволило значительно снизить языковую тревожность, улучшить отношение к изучаемому языку и уверенность в себе, а также увеличить словарный запас на 21 % [Коллинз, 2020].

В другом исследовании использовалась игра в VR, имитирующая языковую среду для изучения культурноэтнического взаимодействия. Хотя значимых улучшений в языковых навыках не было выявлено, наблюдалось повышение уровня просвещенности о японской культуре [Ченг, 2017, с. 541–549].

VR технологии положительно влияют на вовлечение и мотивацию обучающихся, данный факт подтвержден исследованиями, опубликованными в Британском журнале образовательных технологий и TESOL Quarterly, в том числе в сфере изучения языков [Ченг, 2020]. Новые технологии не просто удовлетворяют потребностям цифрового поколения, но и помогают разнообразить учебный процесс [Мохатба, 2019].

Виртуальная реальность позволяет имитировать и моделировать коммуникативные ситуации с использованием дополнительных каналов восприятия, все это облегчает усвоение материала и

мотивирует обучающихся. Одна из уникальных особенностей иммерсивной среды — возможность использования аватара. Согласно теории воплощённого познания, любой когнитивный процесс, включая изучение языка, будет обусловлен физической активностью субъекта [Смолин, 2008].

Несмотря на растущее количество работ по теме VR в языковом образовании, многие исследования фрагментарны, а результаты — необъективны. Кроме того, недостаточно лонгитюдных исследований в психологии и педагогике [Бартон, 2019]. В частности, время, проведённое участниками в VR, обычно не превышает одного часа, что недостаточно даже для ознакомления с ПО [Virtual Realities LLC, 2024]. Также важны навыки преподавателей и их умение применять в образовательном процессе новые VR-технологии [Бельченко, 2022].

Важно отметить неточность, которая встречается в работах исследователей — не всегда указывается конкретное программное обеспечение (ПО). При этом качество ПО может существенно повлиять на результаты [Robert Costello, 2008]. В рамках изучения конкретных приложений в данной статье исследуется решение российской компании ЭДКОМ – диалоговый тренажер для практики иностранного языка компании «VARVARA».

Методы исследования

Исследование было разбито на 4 этапа и реализовано в течение учебного года.

Первый этап, июль–сентябрь 2022 года. Целью этапа был сбор данных для оценки готовности преподавателей к использованию VR/AR. Был проведен опрос 150-ти преподавателей и руководителей высших учебных заведений.

Согласно полученным данным, большинство преподавателей до сих пор находятся на стадии осведомленности о технологии виртуальной реальности (26,6 %). Это свидетельствует о том, что значительная часть преподавателей в общих чертах информирована о существовании и возможностях применения технологий VR в образовательном процессе.

Однако, наблюдается положительная динамика вовлеченности преподавателей в изучение и практическое применение технологий виртуальной реальности. Чуть меньший процент опрошенных находится на переходной стадии – «изучение» (21,7 %) и «понимание» (23,4 %). Это означает, что все больше преподавателей приступают к теоретическому и практическому освоению VR-технологий, пытаются разобраться в принципах их работы и возможностях использования в учебном процессе. Данные приводятся на рисунке 1.

Можно предположить, что в ближайшие годы число преподавателей, способных грамотно интегрировать технологии виртуальной реальности в образовательный процесс, будет неуклонно расти. Этому может способствовать расширение возможностей для повышения квалификации в данной сфере, а также появление качественного методического контента по применению VR.

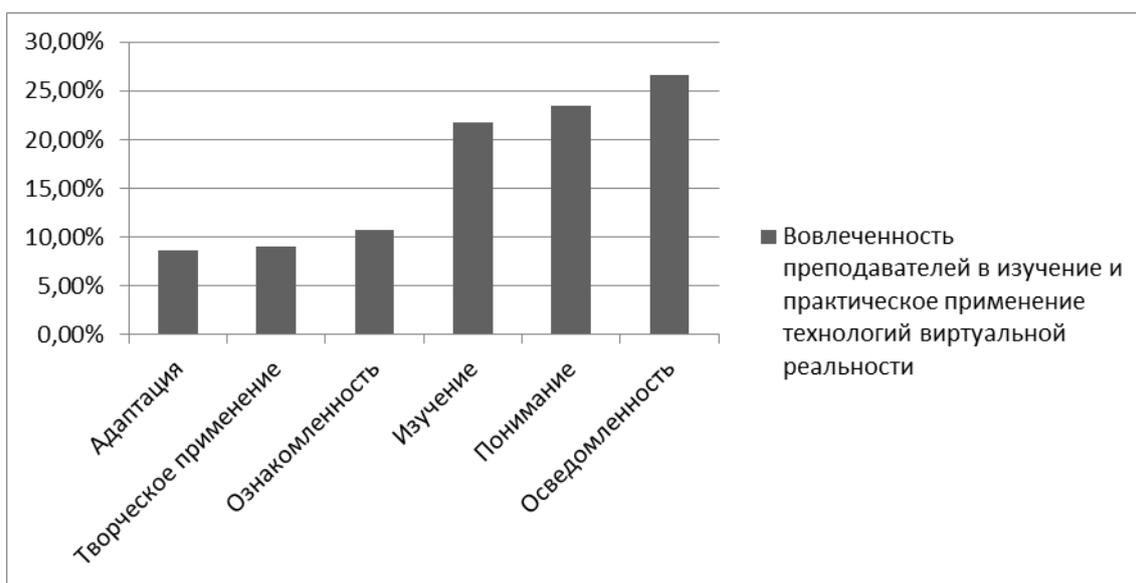


Рисунок 1. Степень знакомства преподавателей вузов с VR-технологией

Второй этап, сентябрь–декабрь 2022 года. На этом этапе проводилось исследование компаний-разработчиков и тестировщиков образовательных VR/AR-продуктов. Так, например, в России создана платформа для обмена образовательными решениями, где участники могут бесплатно тестировать программы (Центр НТИ ДВФУ).

Третий этап, январь–май 2023 года. Этап был посвящен непосредственной апробации разработанных образовательных продуктов в реальных условиях обучения.

Тренажер предназначался для студентов, чей уровень знания английского составлял A1 и A2 в соответствии со стандартами ФГОС.

«VARVARA» включала четыре виртуальные локации: гостиница, спортзал, картинная галерея, кафе. В каждой локации студентам предлагались задания для активизации и закрепления лексического и грамматического материала: прослушивание и разговорная практика, работа над произношением и запоминанием словарного запаса.

Студентам требовалось выполнить серию заданий: зарегистрироваться в отеле, познакомиться с незнакомцем, совершить покупки. Каждое задание необходимо было выполнить три раза для демонстрации, тренировки и проверки. В процессе обучения к учащемуся подключались неигровые персонажи-тьюторы, а также в процессе прохождения задания использовалась система подсказок.

Для работы с тренажером был необходим один из шлемов виртуальной реальности HTC Vive Focus или HTC Vive Pro. Взаимодействие в 3D-среде и голосовой ввод осуществлялся с помощью контроллера.

Автоматическая фиксация на веб-портале результатов обучения позволила преподавателю получить статистику по каждому студенту в конце работы.

Полученная статистика обучения каждого студента необходима преподавателю для дальнейшего анализа эффективности применения VR-технологий. Результаты третьего этапа легли в основу исследования по апробации образовательного ПО «VARVARA».

Четвертый этап, проходил в мае 2023 года, был посвящен итогам апробации и анализу полученных результатов.

Была использована анкета из 12 вопросов в Google-форме.

Первая часть собирала данные об участнике: организация, предмет.

Вторая – о тестировании: приложение, установка, руководство.

Третья часть касалась методического аспекта: проведение занятий с ПО, его достоинства/недостатки, желание использовать в дальнейшем.

Для выявления ожиданий преподавателей от VR/AR-продуктов был проведен статистический анализ ответов и кодирование открытых комментариев по типам ожиданий.

На основе полученных данных были сформированы кластеры ожиданий от такого типа образовательных решений. Результаты 4 этапа легли в основу исследования эффективности применения VR-технологий.

Результаты исследования

5 % опрошенных преподавателей не смогли провести занятия с тестируемым ПО и оставить отзыв из-за технических сложностей с установкой.

Также преподаватели отмечали: несоответствие тем учебному плану, отсутствие времени у преподавателей и отсутствие оборудования.

Самостоятельно установить ПО смогли 56 % опрошенных, а инструкции к ПО посчитали понятными 97 % из них. Положительно оценили приложения 98 % респондентов.

Преподаватели высоко оценили несколько ключевых характеристик VR-продуктов, участвовавших в исследовании. Согласно статистическому анализу данных опроса, наибольшую положительную оценку получили следующие аспекты:

- стимулирование позитивной мотивации учащихся (46 %),

- практическая значимость материала для образовательного процесса (42 %),

- эргономичный интерфейс (33 %).

Кроме того, респонденты отметили образовательный потенциал технологий (32 %) и продуманную дидактическую модель (19 %).

Среди прочих достоинств были выделены: формирование новых компетенций, геймификация обучения, возможность иммерсивного изучения практических навыков, наглядное представление материала, расширение образовательных горизонтов, улучшение запоминания благодаря инновационному дизайну, возможность закрепления знаний и повышения мотивации.

Методические и технические недостатки отметили 61 % респондентов. К ним отнесены:

- необходимость доработки дидактической модели с учётом особенностей VR;
- низкое качество веб-контента;
- отсутствие инструктивной подготовки новичков;
- проблемы производительности и совместимости оборудования.

На основании полученных данных можно выделить направления совершенствования VR-продуктов в целях повышения их эффективности в образовательном процессе. Ключевым является учёт педагогических ожиданий и технических ограничений при проектировании новых решений.

Заключение

Образовательное приложение «VARVARA» является первой отечественной VR-разработкой для изучения иностранных языков. Его создание было направлено на использование преимуществ VR для достижения образовательных результатов, невозможных с применением альтернативных инструментов.

Результаты апробации позволяют сделать вывод о начальном этапе формирования рынка образовательных VR/AR-продуктов.

Была выявлена проблема: многие преподаватели в рамках исследования не используют VR/AR по причине недостатка навыков. Решением может стать повышение квалификации преподавателей.

Тем не менее, отмечая очевидный потенциал, VR/AR как любая новая технология должна быть более полно изучена. Исследования должны раскрыть её достоинства и недостатки по сравнению с альтернативами.

Библиографический список

1. Бартон Д. Изучение языка онлайн как социальная практика / Д. Бартон, Д. Поттс // ТЕСОЛ Ежеквартальный журнал. Т. 47. (4). 2013. С. 815–820.
2. Бельченко И. В. Современные тенденции разработки программного обеспечения / И. В. Бельченко, Б. Д. Шестаков // Научный потенциал вуза – производству и образованию : сб. ст. по мат. IV межд. научно-практ. конф. [11–12 февраля 2022 года]. Армавир : Армавирская типография, 2022. С. 99–102.
3. Виртуальная реальность: разбираемся в терминологии. URL: <https://habr.com/ru/company/puzzleenglish/blog/370977/> (дата обращения: 01.02.24).
4. Козловцева Н. А. Потенциал применения VR-технологий в обучении русскому языку как иностранному // МНКО. 2024. № 1 (104). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-primeneniya->

[vr-tehnologiy-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu](#) (дата обращения: 09.04.2024).

5. Коллинз Н. Контекстуальное проектирование: исследование ирландской языковой идентичности через виртуальную реальность : мат. 6-ой междун. конф. исследовательской сети иммерсивного обучения (iLRN). 2020 / Н. Коллинз, Б. Вон, К. Каллен. URL: https://www.researchgate.net/publication/343432985_Designing_Contextually_An_Investigation_of_Design-Based_Research_to_Promote_Situated_Irish_Language_Identity_through_Virtual_Reality (дата обращения: 01.02.2024).

6. Ли А. Использование виртуальной реальности для проверки владения академического аудирования. // Корейский журнал английского языка и лингвистики. 2019. Т. 19. № 4. С. 688–712. URL: <https://doi.org/10.15738/kjell.19.4.201912.688> (дата обращения: 14.01.2024).

7. Мохатба Ногабаи. Анализ тенденций внедрения виртуальной и дополненной реальности в архитектурной, инженерной и строительной отрасли. URL: <https://www.preprints.org/manuscript/201912.0369/v1> (дата обращения: 01.02.2024).

8. Осипов М. П. Системы виртуальной реальности : учеб.-метод. пособие. Нижний Новгород : Нижегородский гос. у-тет. 2012. 48 с.

9. Пак А. Восприятие студентами университета использования прототипа учебной виртуальной среды для изучения структуры письма / А. Пак, А. Баррет, Ч. Льянг // International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching. 2020. 10(1). С. 27–46. URL: <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2020010103> (дата обращения: 15.01.2024).

10. Папин К. Исследование изучения словарного запаса с использованием аннотированных изображений на 360°. 2020 / К. Папин, Р. Каплан-Раковски. URL: <https://ssrn.com/abstract=3696821> (дата обращения: 15.01.2024).

11. Смолин А. А. Системы виртуальной, дополненной и смешанной реальности : учеб. пособие / А. А. Смолин, Д. Д. Жданов, И. С. Потемин, А. В. Меженин, В. А. Богатырев. Санкт-Петербург : Университет ИТМО. 2018. 59 с.

12. Тай Тай, Чен ННЖ и Тодд Г. Влияние приложения виртуальной реальности на изучение словарного запаса подростков, изучающих EFL. // Изучение языка с помощью компьютера. 2022. 35 (4). 892–917. URL: <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1752735> (дата обращения: 07.01.2024).

13. Уваров А. Ю. Технологии виртуальной реальности в образовании // Наука и школа. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-virtualnoy-realnosti-v-obrazovanii> (дата обращения: 20.01.2024).

14. Хоружий С. С. Род или недород: заметки к онтологии виртуальности // Вопросы философии. № 6. 1997. С. 53–65.

15. Хукаленко Ю. VR- и AR-продукты для образования. Самый полный обзор российского рынка: сайт. VC.RU. URL: <https://vc.ru/education/227841-vr-i-ar-produkty-dlya-obrazovaniya-samyy-polnyy-obzor-rossiyskogo-rynka> (дата обращения: 28.01.2024).

16. Центр визуализации и виртуальной реальности для науки и образования. URL: <http://ve-group.ru/3dvr-resheniya/obrazovanie-i-nauka/> (дата обращения: 28.01.2024).

17. Ченг А. Обучение языку и культуре с помощью игры в виртуальной реальности / А. Ченг, Л. Ян, Э. Андерсен // СИ '17 : мат. конф. СИ 2017 г. по человеческому фактору в вычислительных системах. 2017. С. 541–549. URL: <https://doi.org/10.1145/3025453.3025857> (дата обращения: 28.01.2024).

18. Ченг К. X. Мотивационные заблуждения и отношение студентов к обучению в иммерсивной виртуальной реальности: частичный анализ методом наименьших квадратов / К. X. Ченг, С. С. Цай // Британский журнал образовательных технологий. 2020. 51. (6). URL: <https://doi.org/10.1111/bjet.12956> (дата обращения: 15.01.2024).

19. Robert Costello. Future Direction of Gamification Within Higher Education. 2018. URL: <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/199763> (дата обращения: 15.01.2023).

20. Virtual Realities LLC. URL: <https://www.vrealities.com/> (дата обращения: 28.01.2024).

Reference list

1. Barton D. Izuchenie jazyka onlajn kak social'naja praktika = Learning a language online as a social practice / D. Barton, D. Potts // TESOL Ezhekvartal'nyj zhurnal. T. 47. (4). 2013. S. 815–820.

2. Bel'chenko I. V. Sovremennye tendencii razrabotki programmnogo obespechenija = Current Software Trends / I. V. Bel'chenko, B. D. Shestakov // Nauchnyj potencial vuza – proizvodstvu i obrazovaniju : sb. st. po mat. IV mezhd. nauchno-prakt. konf. [11–12 fevralja 2022 goda]. Armavir : Armavirskaja tipografija, 2022. S. 99–102.

3. Virtual'naja real'nost': razbiraemsja v terminologii = Virtual reality: we understand the terminology. URL: <https://habr.com/ru/company/puzzleenglish/blog/370977/> (дата обращения: 01.02.24).

4. Kozlovceva N. A. Potencial primeneniya VR-tehnologij v obuchenii russkomu jazyku kak inostrannomu = The potential of using VR technologies in teaching Russian as a foreign language // MNKO. 2024. № 1 (104). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potencial-primeneniya-vr-tehnologiy-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 09.04.2024).

5. Kollinz N. Kontekstual'noe proektirovanie: issledovanie irlandskoj jazykovej identichnosti cherez virtual'nuju real'nost' = Contextual design: exploring Irish language identity through virtual reality : mat. 6-oj mezhdun. konf. issledovatel'skoj seti immersivnogo

obuchenija (iLRN). 2020 / N. Kollinz, B. Von, K. Kallen. URL:

https://www.researchgate.net/publication/343432985_Designing_Contextually_An_Investigation_of_Design-Based_Research_to_Promote_Situated_Irish_Language_Identity_through_Virtual_Reality (дата обращения: 01.02.2024).

6. Li A. Ispol'zovanie virtual'noj real'nosti dlja proverki urovnja vladenija akademicheskogo audirovaniya = Using VR to test academic listening proficiency // Korejskij zhurnal anglijskogo jazyka i lingvistiki. 2019. T. 19. № 4. S. 688–712. URL: <https://doi.org/10.15738/kjell.19.4.201912.688> (дата обращения: 14.01.2024).

7. Mohatba Nogabai. Analiz tendencij vnedrenija virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v arhitekturnoj, inzhenernoj i stroitel'noj otrasli = Analysis of trends in the introduction of virtual and augmented reality in the architectural, engineering and construction industries. URL:

<https://www.preprints.org/manuscript/201912.0369/v1> (дата обращения: 01.02.2024).

8. Osipov M. P. Sistemy virtual'noj real'nosti = Virtual reality systems : ucheb.-metod. posobie. Nizhnij Novgorod : Nizhegorodskij gos. u-tet. 2012. 48 s.

9. Pak A. Vosprijatie studentami universiteta ispol'zovanija prototipa uchebnoj virtual'noj sredy dlja izuchenija struktury pis'ma = University students' perception of using prototype learning virtual environment to study writing structure / A. Pak, A. Barret, Ch. L'jang // International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching. 2020. 10(1). S. 27–46. URL: <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2020010103> (дата обращения: 15.01.2024).

10. Papin K. Issledovanie izuchenija slovnogo zapasa s ispol'zovaniem annotirovannyh izobrazhenij na 360°. 2020 = Study of vocabulary study using annotated 360 ° images. 2020 / K. Papin, R. Kaplan-Rakovski. URL: <https://ssrn.com/abstract=3696821> (дата обращения: 15.01.2024).

11. Smolin A. A. Sistemy virtual'noj, dopolnennoj i smeshannoj real'nosti = Virtual, augmented and mixed reality systems : ucheb. posobie / A. A. Smolin, D. D. Zhdanov, I. S. Potemin, A. V. Mezhenin, V. A. Bogatyrev. Sankt-Peterburg : Universitet ITMO. 2018. 59 s.

12. Taj Taj, Chen HHJ i Todd G. Vlijanie prilozhenija virtual'noj real'nosti na izuchenie slovnogo zapasa podrostkov, izuchajushhij EFL = Impact of a virtual reality application on the vocabulary study of adolescents studying EFL // Izuchenie jazyka s pomoshh'ju komp'yutera. 2022. 35 (4). 892–917. URL: <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1752735> (дата обращения: 07.01.2024).

13. Uvarov A. Ju. Tehnologii virtual'noj real'nosti v obrazovanii = Virtual reality technologies in education // Nauka i shkola. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-virtualnoy-realnosti-v-obrazovanii> (дата обращения: 20.01.2024).

14. Horuzhij S. S. Rod ili nedorod: zametki k ontologii virtual'nosti = Genus or suburb: notes on the ontology of virtuality // Voprosy filosofii. № 6. 1997. S. 53–65.

15. Hukalenko Ju. VR- i AR-produkty dlja obrazovaniya. Samyj polnyj obzor rossijskogo rynka = VR and AR products for education. The most complete overview of the Russian market. URL: <https://vc.ru/education/227841-vr-i-ar-produkty-dlya-obrazovaniya-samyj-polnyj-obzor-rossijskogo-rynka> (data obrashhenija: 28.01.2024).

16. Centr vizualizacii i virtual'noj real'nosti dlja nauki i obrazovaniya = Center for visualization and virtual reality for science and education. URL: <http://ve-group.ru/3dvr-resheniya/obrazovanie-i-nauka/> (data obrashhenija: 28.01.2024).

17. Cheng A. Obuchenie jazyku i kul'ture s pomoshh'ju igry v virtual'noj real'nosti = Teaching language and culture with virtual reality gaming / A. Cheng, L. Jan, Je. Andersen // CHI '17 : mat. konf. CHI 2017 g.

po chelovecheskomu faktoru v vychislitel'nyh sistemah. 2017. S. 541–549. URL: <https://doi.org/10.1145/3025453.3025857> (data obrashhenija: 28.01.2024).

18. Cheng K. H. Motivacionnye zabluzhdenija i otnoshenie studentov k obucheniju v immersivnoj virtual'noj real'nosti: chastichnyj analiz metodom naimen'shih kvadratov = Motivational misconceptions and student attitudes toward immersive virtual reality learning: A partial least squares analysis / K. H. Cheng, S. S. Caj // Britanskij zhurnal obrazovatel'nyh tehnologij. 2020. 51. (6). URL: <https://doi.org/10.1111/bjet.12956> (data obrashhenija: 15.01.2024).

19. Robert Costello. Future Direction of Gamification Within Higher Education. 2018. URL: <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/199763> (data obrashhenija: 15.01.2023).

20. Virtual Realities LLC. URL: <https://www.vrealities.com/> (data obrashhenija: 28.01.2024).

Статья поступила в редакцию 18.03.2024; одобрена после рецензирования 16.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 18.03.2024; approved after reviewing 16.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

Научная статья
УДК 378.1
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-107
EDN: EAESWP

Подготовка магистрантов к использованию субъектно-ориентированных технологий в профессиональной деятельности

Анна Николаевна Миронова

Старший преподаватель кафедры педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
annamir20181@mail.ru, <https://orcid.org/000-0003-1525-7477>

Аннотация. Во всех сферах жизнедеятельности общества происходит модернизация. Анализ подготовленности студентов и педагогов к профессиональной деятельности позволил выявить необходимость разработки комплексной и целенаправленной подготовки студентов к использованию субъектно-ориентированных технологий. Цель статьи – описание опыта изучения студентами магистратуры курса «Организация воспитательной работы в профессиональном образовании», в процессе прохождения которого студентами осваиваются субъектно-ориентированные технологии.

Основные методы представленного исследования – анализ научно-методической литературы, изучение и анализ продуктов деятельности студентов (личное Портфолио студента, индивидуальный маршрутный лист и др.), а также диагностические методики, включающие педагогическое наблюдение, анкетирование, коллективное обсуждение. Основу исследования составила опытно-экспериментальная работа. В статье обоснована целесообразность подготовки магистрантов к использованию субъектно-ориентированных технологий в их профессиональной деятельности, описан опыт изучения курса «Организация воспитательной работы в профессиональном образовании», в рамках которого студенты магистратуры осваивают субъектно-ориентированные технологии. Эта работа проводилась в учебных группах магистратуры Института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. Представлена логика изучения дисциплины «Организация воспитательной работы в профессиональном образовании» в целом и отдельных занятий с использованием субъектно-ориентированных технологий.

В результате проведенного исследования подтверждается динамика подготовленности студентов магистратуры к использованию субъектно-ориентированных технологий в профессиональной педагогической деятельности. Проведённое исследование затрагивает актуальные проблемы высшего и среднего профессионального образования, а также является практико-ориентированным.

Ключевые слова: дисциплины в вузе; субъектно-ориентированная технология; профессиональная подготовка; подготовка магистрантов; образовательный процесс

Для цитирования: Миронова А. Н. Подготовка магистрантов к использованию субъектно-ориентированных технологий в профессиональной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 107–115. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-107>. <https://elibrary.ru/EAESWP>

Original article

Training graduates for the use of subject-oriented technologies in professional activity

Anna N. Mironova

Senior lecturer, department of pedagogical technologies, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya St., 108/1
annamir20181@mail.ru, <https://orcid.org/000-0003-1525-7477>

Abstract. Modernization is taking place in all spheres of society. The analysis of the readiness of students and teachers for professional activity revealed the need to develop comprehensive and targeted training of students for the use of subject-oriented technologies. The purpose of the article is to describe the experience of studying the master's degree course «Organization of educational work in vocational education», during which students master subject-oriented technologies.

© Миронова А. Н., 2024

The main research methods are the analysis of scientific and methodological literature, the study and analysis of student activity products (student's personal portfolio, individual itinerary, etc.), as well as diagnostic techniques, including pedagogical observation, questionnaires, and collective discussion. The research was based on experimental work. The article substantiates the expediency of training undergraduates to use subject-oriented technologies in their professional activity. The article describes the experience of studying the course «Organization of educational work in vocational education», in which master's degree students master subject-oriented technologies. This work was carried out in the master's degree groups of the Institute of Pedagogy and Psychology of the Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky. The logic of studying the discipline «Organization of educational work in vocational education» in general and individual classes using subject-oriented technologies is presented.

The result of the conducted research is that the dynamics of the readiness of graduate students to use subject-oriented technologies in professional pedagogical activity is confirmed. The conducted research touches upon the urgent problems of higher and secondary vocational education, and is also practice-oriented.

Key words: disciplines at university; subject-oriented technology; professional training; training of graduates; educational process

For citation: Mironova A. N. Training graduates for the use of subject-oriented technologies in professional activity. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 107-115. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-107>. <https://elibrary.ru/EAESWP>

Введение

На данный момент происходит процесс модернизации российского образования, который затрагивает в целом организацию, содержание и взаимоотношения всех субъектов образовательного процесса. Поэтому, профессиональная подготовка будущих педагогов требует особого внимания.

Ожидается, что после окончания университета, студент будет отвечать современным требованиям и полноценно выполнять функции педагога, эффективно взаимодействующего со всеми субъектами образовательного процесса. Кроме того, выпускник педагогического вуза должен быть способен успешно решать сложные задачи, связанные с индивидуальным развитием личности, творческих способностей и субъектной позиции ребёнка в процессе обучения.

В психолого-педагогической литературе термин «подготовка» подразумевает в основном процесс приобретения знаний, умений, навыков и компетенций, требуемых для осуществления профессиональной деятельности [Болотов, 2021, с. 74]. На основе контент-анализа понятия «профессиональная подготовка» можно заключить, что подготовка может рассматриваться как с точки зрения процесса, так и с точки зрения системы [Беляева, 2022, с. 34].

По мнению Л. В. Байбородовой, успешность решения задач модернизации образовательного процесса на всех уровнях полностью зависит от того, какие педагогические средства используются в процессе обучения, а также насколько современными они являются и способны удовлетворять потребности и запросы личности, общества и государства [Байбородова, 2019].

Изучение научно-педагогической литературы по теме современных педагогических технологий показывает, что они имеют тенденцию к постоянному обновлению ввиду изменений в обществе, научной и практической педагогической деятельности [Холодная, 2022, с. 15].

Субъектно-ориентированные технологии можно отнести к современным педагогическим технологиям, которые способствуют эффективной профессиональной подготовке. Реализация субъектно-ориентированных технологий на занятии стимулирует активность студентов, способствует развитию их субъектной позиции, повышает ответственность за успеваемость и мотивацию к индивидуальной или коллективной деятельности. В то же время, мы не обнаружили научных работ, изучающих подготовку будущих педагогов к реализации данных технологий в учреждениях профессионального образования [Байбородова, 2020].

Данные выводы подтверждают результаты проведенного нами опроса 427 студентов выпускных курсов бакалавриата и магистратуры ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, которые уже прошли педагогическую практику в школе и других образовательных учреждениях. По результатам опроса, более 75 % респондентов отметили то, что в школе ученики занимают, в основном, пассивную позицию в процессе обучения, а главные субъекты организации деятельности на уроках – это учителя. При этом, педагоги применяют в преподавании дисциплин традиционные педагогические средства.

В связи с этим, так как многие педагоги не реализуют субъектно-ориентированные технологии в процессе обучения, то студенты, проходящие

практику в данных организациях, не имеют возможности увидеть, как данные технологии используются на практике и научиться их реализации на собственном опыте.

Актуальность данной проблемы определила *цель* нашего исследования: описание опыта изучения курса «Организация воспитательной работы в профессиональном образовании», в рамках которого студенты осваивают субъектно-ориентированные технологии.

Методы исследования

Основу исследования составили *подходы*, разработанные А. А. Вербицким [Вербицкий, 1991], А. М. Новиковым [Новиков, 2000], В. С. Сенащенко [Сенащенко, 1997], С. Д. Смирновым [Смирнов, 2009], А. П. Тряпицыной [Тряпицына, 2006] В. Д. Чернилевским [Чернилевский, 2002], Darling-Hammond [Darling-Hammond, 2022] и др., по вопросам профессиональной подготовки педагогических кадров в вузе. Для проведения опытно-экспериментальной работы нам было важно интегрировать три подхода: субъектно-ориентированный (Л. В. Байбородова [Байбородова, 2022] и др.), компетентностный (В. В. Юдин [Юдин, 2008] и др.) и рефлексивно-деятельностный (Т. Н. Гущина [Байбородова, 2013] и др.).

В исследовании использовались методы теоретического контент-анализа, сравнительного анализа, Google-анкетирования, интерпретационные методы, изучение и анализ продуктов деятельности студентов, а также диагностические методики, включающие педагогическое наблюдение, анкетирование, коллективное обсуждение.

Исследование по указанной проблеме проведено в Институте педагогики и психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. В исследовании приняли участие группы студентов магистратуры очного отделения, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование». Студенты осваивали субъектно-ориентированные технологии при изучении дисциплины «Организация воспитательной работы в профессиональном образовании».

Результаты исследования

Анализируя значение термина «профессиональная подготовка», которое используется в психолого-педагогической литературе, можно определить, что профессиональная подготовка,

в основном, рассматривается в двух направлениях: как процесс по достижению результата – подготовленности студентов к успешному решению профессиональных задач; и как система, имеющая сложную структуру и иерархию [Волосникова, 2021, с. 86; Кролевецкая, 2022].

В настоящее время в педагогическом вузе основной подготовки магистрантов к профессиональной деятельности является разработанный федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС ВО 3++), где зафиксирован ряд компетенций – требования к подготовке выпускника магистратуры [Писарева, 2023, с. 26]. Каждый студент неповторим и имеет личный субъектный опыт [Тряпицына, 2022, с. 239]. В связи с этим профессиональная подготовка будущих педагогов будет эффективной только в том случае, когда происходит ориентация на практическую деятельность студентов, а знания, приобретенные при освоении педагогических дисциплин, станут актуальными и значимыми. Поэтому необходимо предоставлять студентам возможность самостоятельно прогнозировать, проектировать и реализовывать на практике индивидуальную образовательную деятельность с учетом их возможностей и профессиональной деятельности [О Концепции подготовки ..., № 1688-р, 2022]. В рамках освоения данной дисциплины с использованием субъектно-ориентированных технологий студент проектирует свою индивидуальную образовательную деятельность: составляет индивидуальный план, определяет цели изучения дисциплины в целом и конкретной темы, содержание и индивидуальные задания, проводит самодиагностику, прогнозирует свои результаты.

По мнению Л. В. Байбородовой, нельзя овладеть новой технологией, не имея опыта участия в ней в роли ученика [Байбородова, 2019, с. 163]. Она считает, что образовательный процесс в вузе должен быть организован с применением субъектно-ориентированных технологий. Применение субъектно-ориентированных технологий в процессе изучения педагогических дисциплин помогает студентам освоить эти технологии на собственном опыте.

Подготовка студентов к использованию субъектно-ориентированных технологий в профессиональной деятельности должна осуществляться поэтапно. Рассмотрим опыт изучения студентами магистратуры дисциплины «Организация воспитательной работы в профессиональном образовании» с использованием данных технологий.

На первом занятии студенты знакомятся со списком компетенций, которые необходимо сформировать при изучении дисциплины. Студенты самостоятельно оценивают начальный уровень сформированности у себя данных компетенций. В результате диагностики начального уровня сформированности компетенций можно сделать вывод, что уровень их развития у студентов соответствует минимальному и среднему. Далее студенты определяют цели и задачи изучения дисциплины, исходя из проведенного анализа уровня сформированности компетенций, личных интересов, профессиональной деятельности и др. С учетом поставленных целей, задач, уровня сформированности компетенций они выбирают темы, которые хотели бы изучать на повышенном уровне, и темы, по которым хотели бы организовать занятие в своей группе. Изучение дисциплины с использованием субъектно-ориентированных технологий предполагает развитие субъектной позиции студента. Поэтому на начальных этапах, совместно с педагогом, студент организует часть занятия в своей группе (это может быть один из этапов занятия). Также совместно со студентами необходимо определить ключевые направления изучения дисциплины, возможность дополнить содержание, формы деятельности и отчетности. Магистранты в рамках изучения курса «Организация воспитательной работы в профессиональном образовании» приняли коллективное решение об использовании личного портфолио и дополнили его следующими разделами: глоссарий, материалы для подготовки к зачету и экзамену. Студенты адаптируют содержание, уточняют формулировки вопросов и добавляют новые, которые хотели бы изучить самостоятельно или обсудить в группе на занятиях. На первом занятии, как правило, студенты дополняют содержание дисциплины темами, связанными профессиональной деятельностью и научно-исследовательскими работами. Так, в содержание дисциплины «Организация воспитательной работы в профессиональном образовании» студенты включили следующие темы для изучения: «Проектирование воспитательной работы со студентами-первокурсниками», «Нормативно-правовые документы: устав и концепция ЯГПУ» и др. Большую часть изменений в содержание студенты вносят дома, еще раз проводя самоанализ. Таким образом, студенты постепенно вовлекаются в процесс проектирования индивидуальной образовательной деятельности при изучении каждой темы и в целом дисципли-

ны. Стоит отметить, что предлагаемый подход к проведению занятий возможен благодаря тому, что многие студенты уже знакомы с вопросами воспитания и имеют базовые представления об этой теме, что позволяет им быть активными на занятиях. На завершающем занятии анализируется изучение дисциплины с использованием субъектно-ориентированных технологий. После изучения дисциплины студенты заново оценивают степень развития своих компетенций. В результате повторной диагностики уровня сформированности компетенций можно сделать вывод, что уровень их развития у студентов соответствует среднему и высокому уровню, в то время как на начальном этапе уровень сформированности компетенций был низкий и средний.

Рассмотрим логику построения *отдельного занятия* с использованием субъектно-ориентированных технологий. В начале занятия происходит актуализация знаний студентов, обсуждение выполненных заданий и трудности, с которыми пришлось столкнуться при выполнении работы дома. Далее организуется этап целеполагания. С учетом проведенного анализа и обсуждения, магистранты ставят индивидуальные задачи на занятие, а затем определяют коллективные (общие) задачи. Также студенты сами определяют, как они будут решать задачи, и составляют план занятия. При организации занятия таким образом, оно строится с учетом запроса и предложений магистрантов. Для закрепления изучаемого материала на занятии осуществляется индивидуальная, групповая, самостоятельная работа, после чего магистранты представляют ее результаты. На следующем этапе производится обсуждение: самоанализ работы каждым студентом на занятии, взаимооценка. Далее магистранты определяют на следующее занятие: актуальные вопросы, содержание, работу на дом. В завершении занятия происходит анализ деятельности и рефлексия.

Мы предлагаем план нескольких занятий курса «Организация воспитательной работы в профессиональном образовании».

Вводное занятие по изучению курса: «Организация воспитательной работы в профессиональном образовании»

1. Первичная актуализация знаний о воспитательной работе.

Вопросы для обсуждения (предлагается высказать мнение каждому студенту):

– Назовите дисциплину, которую мы начинаем изучать, и определите её цели и задачи.

– Расскажите о своих ожиданиях от изучения этой дисциплины.

– Что Вам известно о воспитательной работе?

– Какие аспекты изучения этой дисциплины Вы хотели бы рассмотреть?

– Студенты обсуждают эти вопросы, а затем изучают часть текста программы.

2. Определение целей и задач изучения дисциплины.

Далее предлагаем слова педагога в виде прямой речи на разных этапах занятия.

– Как Вы уже знаете, любая дисциплина изучается по программе. Посмотрим первую страницу: цели и задачи курса. Какие задачи Вы считаете важными для себя? (Магистранты изучают программу 3–5 минут, высказывают свое мнение).

– Зафиксируйте на листах задачи, которые Вы считаете для себя наиболее важными и достижимыми (заполняют листы 5 минут).

– Что для Вас является результатом изучения дисциплины? Можете высказаться сразу или подумать и записать свое мнение позднее.

3. Самооценка сформированности компетенций.

– Предлагаю Вам рассмотреть список компетенций, которые необходимо сформировать в процессе изучения дисциплины. Оцените у себя начальный уровень сформированности компетенций до изучения дисциплины по 10-балльной шкале. Вы можете проставить напротив каждого проявления компетенции «знать», «уметь» и «владеть» цифру от 1 до 10 (Выдается таблица с компетенциями. Магистранты оценивают уровень сформированности у себя компетенций в течение 7–8 минут).

– Укажите, какие компетенции вы оценили максимальным баллом, какие – минимальным.

– Определите, какие компетенции наиболее важны:

- а) для вашей профессиональной деятельности,
- б) для магистерской диссертации,
- в) для ваших личных планов.

– Отметьте в таблице степень важности формирования компетенций для Вас (Студенты работают индивидуально 7–8 минут).

4. Ознакомление студентов с содержанием дисциплины.

Выдаются листы с содержанием курса. Магистрантам предлагается ознакомиться с содержанием курса, представленным в программе с учё-

том определённых компетенций и выполнить следующее задание:

1. Отметьте темы, которые Вы хотите изучить углублённо, знаком «+». Объясните, почему именно эти темы Вас заинтересовали.

2. Отметьте знаком «!» темы, по которым вы хотели бы провести занятие в нашей группе в качестве организатора.

3. Программа сосредоточена на воспитании студентов, но вы можете иметь и другие интересы, такие как школа, собственная семья и др. В связи с этим мы предлагаем уточнить формулировки вопросов при изучении каждой темы.

4. Также предлагается добавить темы или вопросы, которые не указаны в программе, но вы хотели бы изучить самостоятельно или обсудить на занятии с группой, учитывая свою профессиональную деятельность, личные интересы, тему магистерской диссертации.

Предлагаю воспользоваться учебниками (Раздаются основные источники. Студенты работают 20 минут, затем обсуждают предложения и планируют совместную работу по изучению тем курса).

В дальнейшем можно продолжить эту работу и внести уточнения. Обратимся к таблице, в ней указан объем часов, поэтому можете сейчас или в дальнейшем уточнить количество часов на подготовку к конкретной теме.

5. Работа с перечнем заданий, которые предлагается выполнить на занятии. Обсуждение условий для получения аттестации.

Студенты работают с перечнем практических заданий для самостоятельной работы, дополняют список и обсуждают варианты оценивания заданий.

– По каждому курсу есть перечень заданий для самостоятельной работы, которые оцениваются. В данной таблице предлагается перечень заданий (Далее студентам объясняется форма итоговой аттестации и необходимые условия для ее получения).

– К следующему занятию предлагаю определить, какие еще задания, отсутствующие перечне, но важны для вас, вы хотели бы выполнить.

6. Обсуждение способа представления результатов деятельности студентами.

– В рамках изучения дисциплины предлагается оформлять личное портфолио студента. Подумайте над этим и на следующем занятии мы обсудим Ваши предложения.

– К следующему занятию предлагаю еще раз обратиться к индивидуальным целям и задачам изучения этой дисциплины и оценке сформированности компетентностей.

– Посмотрим первую тему, которая предложения для изучения в рамках данной дисциплины. Что Вы хотели бы изучить по данной теме? Что было бы для Вас актуально и интересно? (Студенты обсуждают содержание и структуру следующего занятия, 3–5 мин.).

7. Подведение итогов занятия.

Магистранты анализируют прошедшее занятие и проводят рефлексию: какая цель была у данного занятия? Где можно реализовать подобный вариант работы? Какие компетенции у Вас сегодня развивались, что этому способствовало? Какие выводы Вы могли бы сделать для себя по данному занятию?

Занятие № 2. «Современные концепции и программы воспитания студентов»

1. Уточнение коллективных и индивидуальных задач освоения дисциплины (продолжение предыдущего занятия).

Магистранты вспоминают, что изучалось на прошлом занятии, как оно было организовано. Студенты еще раз обращаются к проделанной на предыдущем занятии работе: целям, задачам и содержанию.

– Что Вы дополнили, уточнили к сегодняшнему занятию и почему?

– Какие изменения внесли в оценку компетенций и почему?

– Вам предлагалось подумать, есть ли у вас еще предложения по дополнению вопросов к содержанию курса.

– По каким темам Вы хотели бы провести занятие или выступить?

– Какие задания Вы выбрали для самостоятельной работы? Какие добавили?

2. Обсуждение трудностей, возникших при выполнении домашних заданий. Определение задач на занятие.

Вопросы:

– Какие задания Вы взяли для выполнения самостоятельной домашней работы? Какие трудности возникли?

– Какие определения Вы включили в свой глоссарий по новой теме? (Магистранты их называют).

– На основе работы, выполненной дома, студенты определяют задачи, которые они будут решать на данном занятии (Индивидуальная работа студентов 5 минут и обсуждение).

– Какие задачи у нас совпали? Они будут общими задачами для всех на сегодняшнее занятие.

– Какие задачи не совпали?

– Те задачи, которые не совпали, будут личными для каждого. Таким образом, с учетом темы и запланированных ранее задач по изучению дисциплины мы определили конкретные задачи на сегодняшнее занятие (Студенты записывают задачи, которые планируют решать на занятии.) Расскажите, как Вы планируете решать эти задачи сегодня.

– На основе общих задач подумайте, как мы выстроим план сегодняшнего занятия (В дальнейшем педагог учитывает предложения студентов при построении занятия).

3. Изучение сущности понятия, типа, структуры, содержания концепции воспитания. Выбор концепций, которые студенты могут использовать в своих исследовательских работах.

Обсуждение вопросов:

– Что такое концепция? Какие концепции Вы уже знаете в результате изучения других дисциплин? Предложите вопросы, проблемы, которые мы можем обсудить по концепциям воспитания?

– Откроем учебник «Теория воспитания и технологии педагогической деятельности (в схемах и таблицах)» на с. 26. и назовем те концепции, которые рассматривают авторы.

– Какие концепции Вы знаете, ранее изучали? Какие концепции Вы не знаете? Как Вы думаете, что является общим для всех концепций?

– Выберите концепцию, которую Вы хотели бы изучить и представить ее на занятии (Студенты работают индивидуально в течение 10 минут. Затем каждый рассказывает о результатах изучения концепции).

4. Изучение программы воспитания студентов.

Что Вы уже знаете о программе воспитания студентов? Что вызывает у Вас вопросы? Какие вопросы можно и полезно обсудить на занятии? Кто из Вас выбрал углубленное изучение темы? Что Вы изучили дополнительно и более тщательно? Предлагаю поработать с научной статьей, где дается общая характеристика концепций воспитания (Выдается распечатка научной статьи Т. Н. Миронова «Общая характеристика концепций воспитания»).

(Студенты работают индивидуально в течение 10-15 минут.)

Что общего у этих концепций с теми, которые мы видели в учебнике? В чем их отличие? Какие концепции Вам полезны для профессиональной деятельности? Какие концепции можно использовать в магистерской диссертации?

5. Подведение итогов занятия.

Теперь вернемся к задачам нашего занятия. Какие задачи мы смогли решить в течение занятия? Для чего разрабатываются концепции? Для чего проектируются программы? Какие выводы Вы сделали после изучения темы?

6. Целеполагание к следующему занятию.

– Определим следующую тему занятия. Какие вопросы Вы хотели бы обсудить на следующем занятии?

– Спланируйте свою работу на следующее занятие.

(Студенты определяют содержание, домашнюю работу в течение 5–7 минут, высказываются. Затем осуществляется корректировка самостоятельной работы).

7. Рефлексия.

– С какой целью мы проводили это занятие?

– Какая ключевая идея в организации работы была на этом занятии?

– В завершении предлагаю оценить свою работу, а также согласовать самооценку с оценкой товарищей.

Результаты проведённого исследования изучались в двух аспектах: уровень освоения знаний по дисциплине и способность студентов использовать субъектно-ориентированные технологии. Результаты, которые были получены в ходе исследования, подтверждают положительную динамику подготовленности студентов магистратуры к использованию субъектно-ориентированных технологий при организации изучения педагогических дисциплин с использованием данных технологий. Магистранты считают, что внедрение субъектно-ориентированных технологий при изучении дисциплины является эффективным и материал усваивается лучше, так как студент занимает активную позицию на занятии. Также важно отметить, что студент может самостоятельно проводить занятия, применяя субъектно-ориентированные технологии. Реализация данных технологий позволяет студенту освоить их через собственный опыт, самостоятельно организовать отдельные этапы, а затем и занятие в це-

лом. Студенты отмечают, что они становятся субъектами собственной деятельности.

Таким образом, была отмечена положительная динамика в освоении курса «Организация воспитательной работы в профессиональном образовании». Во-первых, студенты успешно усвоили материал дисциплины, получив знания, соответствующие поставленным задачам с учетом их интересов и профессиональной деятельности. Во-вторых, студенты на практике изучили общую субъектно-ориентированную технологию, применяемую на проведённых занятиях. Сравнение результатов стартовой и повторной диагностики подготовленности магистрантов к использованию субъектно-ориентированных технологий свидетельствует о положительной динамике (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

Результаты стартовой и повторной диагностики подготовленности студентов к использованию субъектно-ориентированных технологий

Критерий	До изучения дисциплины (максимально – 5 баллов)	После изучения дисциплины (максимально – 5 баллов)
<i>мотивационный</i>	3,4	4,23
<i>когнитивный</i>	2,09	4,10
<i>практический</i>	2,79	4,11
<i>сформированность субъектной позиции студента</i>	2,63	4,48

Анализ полученных результатов позволил установить положительную тенденцию в группе к повышению значений по всем критериям подготовленности. Более 60 % магистрантов имели высокий уровень подготовленности к использованию субъектно-ориентированных технологий.

Заключение

Анализируя полученные результаты проведенной исследовательской работы, можно сделать вывод, что подготовка магистрантов к использованию субъектно-ориентированных технологий будет эффективной, когда:

– у студентов имеется положительная мотивация и настрой к использованию данных технологий;

– магистранты систематически осваивают субъектно-ориентированные технологии в процессе изучения дисциплин, при прохождении практик, во внеучебное время;

– освоение субъектно-ориентированных технологий происходит через собственный опыт с последующим его анализом;

– педагогическая практика магистрантов включает в себя изучение опыта педагогов, проведение занятий самими магистрантами с использованием субъектно-ориентированных технологий и последующую рефлексию деятельности.

Библиографический список

1. Байбородова Л. В. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина, Т. Н. Гущина, В. М. Груздев // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. Вып. 8. С. 46–53.

2. Байбородова Л. В. Подготовка студентов к использованию субъектно-ориентированных технологий в педагогической деятельности / Л. В. Байбородова, С. В. Данданова, А. Н. Миронова // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 4. С. 44–55.

3. Байбородова Л. В. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе // Педагогические и психологические проблемы современного образования : мат. научно-практ. конф. «Чтения Ушинского». Ярославль : РИО ЯГПУ. 2022. С. 72–81.

4. Байбородова Л. В. Требования к современным педагогическим средствам подготовки будущих педагогов // Повышение профессионального мастерства педагогических работников в России: вызовы времени, тенденции и перспективы развития : мат. Всерос. науч.-практ. конф. [17 мая 2019 г.]. Иркутск : Иркут, 2019. Ч. 1. С. 162–167.

5. Беляева А. П. Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования. Санкт-Петербург : Ин-т профтехобразования РАО, 2022. 240 с.

6. Болотов В. А. Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен. Волгоград : Перемена, 2021. 290 с.

7. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе, контекстный подход. Москва : Высшая школа, 1991. 204 с.

8. Волосникова Л. М. Индивидуальные образовательные траектории в университетском педагогическом образовании / Л. М. Волосникова, Е. А. Кукуев, О. В. Огороднова, И. В. Патрушева, Л. В. Федина. Москва : Знание-М, 2021. 152 с.

9. Кролевецкая Е. Н. Социокультурная образовательная среда вуза как фактор развития полисубъектности будущего педагога / Е. Н. Кролевецкая, И. Ф. Исаев // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 6. С. 114–135.

10. Писарева С. А. Отечественные традиции и инновации в подготовке будущих педагогов /

С. А. Писарева, А. П. Тряпицына // Человек и образование. 2023. № 2(75). С. 24–33.

11. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. Москва : Эгвес, 2000. 272 с.

12. Сенащенко В. С. О подготовке преподавательских кадров в магистратуре // Высшее образование в России. 1997. № 3. С. 24–36.

13. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Москва : Academia, 2009. 400 с.

14. Тряпицына А. П. Актуализация психолого-педагогического потенциала методик обучения // Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании : мат. между. научно-практ. конф. Москва, 2022. С. 329–333.

15. Тряпицына А. П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход // Академический вестник института образования взрослых Российской Академии образования. 2006. Вып. 4. С. 7–14.

16. О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.: распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р. URL:

<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения: 10.04.2023).

17. Чернилевский В. Д. Дидактические технологии в высшей школе. Москва : Юнита-Дана, 2002. 437 с.

18. Холодная М. А. Формирование персонального познавательного стиля ученика как одного из направлений индивидуализации обучения // Школьные технологии. 2022. № 4. С. 12–16.

19. Юдин В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса : монография. Москва : Университетская книга, 2008. 302 с.

20. Darling-Hammond L. Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? Chicago : MacArthur Foundation, 2022. pp. 302.

Reference list

1. Bajborodova L. V. Kljuचेvye idei sub#ektно-orientirovannoj tehnologii individualizacii obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom vuze = Key ideas of subject-oriented technology of individualization of the educational process in a pedagogical university / L. V. Bajborodova, V. V. Belkina, T. N. Gushhina, V. M. Gruzdev // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2013. Vyp. 8. S. 46–53.

2. Bajborodova L. V. Podgotovka studentov k ispol'zovaniju sub#ektно-orientirovannyh tehnologij v pedagogicheskoy dejatel'nosti = Preparing students for the use of subject-oriented technologies in teaching activity / L. V. Bajborodova, S. V. Dandanova, A. N. Mironova // Uchjonye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. T. 15, № 4. S. 44–55.

3. Bajborodova L. V. Individualizacija i soprovozhdenie v obrazovatel'nom processe = Individualization and support in the educational process // Pedagogicheskie i

psihologicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya : mat. nauchno-prakt. konf. «Chtenija Ushinskogo». Jaroslavl' : RIO JaGPU. 2022. S. 72–81.

4. Bajborodova L. V. Trebovaniya k sovremennym pedagogicheskim sredstvam podgotovki budushhih pedagogov = Requirements for modern pedagogical means of training future teachers // Povyshenie professional'nogo masterstva pedagogicheskikh rabotnikov v Rossii: vyzovy vremeni, tendencii i perspektivy razvitiya : mat. Vseros. nauch.-prakt. konf. [17 maja 2019 g.]. Irkutsk : Irkut, 2019. Ch. 1. S. 162–167.

5. Beljaeva A. P. Integrativnaja teorija i praktika mnogourovnevnogo nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya = Integrative theory and practice of multilevel continuing professional education. Sankt-Peterburg : In-t proftehhobrazovaniya RAO, 2022. 240 s.

6. Bolotov V. A. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii v uslovijah social'nyh peremen = Pedagogical education in Russia in the context of social changes. Volgograd : Peremena, 2021. 290 s.

7. Verbickij A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole, kontekstnyj podhod = Active higher education, contextual approach. Moskva : Vysshaja shkola, 1991. 204 s.

8. Volosnikova L. M. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii v universitetskom pedagogicheskom obrazovanii = Individual educational trajectories in university teacher education / L. M. Volosnikova, E. A. Kukuev, O. V. Ogorodnova, I. V. Patrusheva, L. V. Fedina. Moskva : Znanie-M, 2021. 152 s.

9. Kroleveckaja E. N. Sociokul'turnaja obrazovatel'naja sreda vuza kak faktor razvitiya polisub#ektnosti budushhego pedagoga = Socio-cultural educational environment of the university as a factor in the development of the polysubject of the future teacher / E. N. Kroleveckaja, I. F. Isaev // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2022. T. 31, № 6. S. 114–135.

10. Pisareva S. A. Otechestvennye tradicii i innovacii v podgotovke budushhih pedagogov = Domestic traditions and innovations in the training of future teachers / S. A. Pisareva, A. P. Trjapicyna // Chelovek i obrazovanie. 2023. № 2(75). S. 24–33.

11. Novikov A. M. Rossijskoe obrazovanie v novoj jepohe = Russian education in a new era. Moskva : Jegves, 2000. 272 s.

12. Senashhenko V. S. O podgotovke prepodavatel'skih kadrov v magistrature = On the training of

teaching staff in the magistracy // Vyshee obrazovanie v Rossii. 1997. № 3. S. 24–36.

13. Smirnov S. D. Pedagogika i psihologija vysshego obrazovaniya: ot dejatel'nosti k lichnosti = Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality. Moskva : Academia, 2009. 400 c.

14. Trjapicyna A. P. Aktualizacija psihologo-pedagogicheskogo potenciala metodik obuchenija = Updating the psychological and pedagogical potential of teaching methods // Perspektivy razvitiya issledovanij v sfere nauk ob obrazovanii : mat. mezhd. nauchno-prakt. konf. Moskva, 2022. S. 329–333.

15. Trjapicyna A. P. Perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod = Prospects for the development of pedagogical education: a competency approach // Akademicheskij vestnik instituta obrazovaniya vzroslyh Rossijskoj Akademii obrazovaniya. 2006. Vyp. 4. S. 7–14.

16. O Konceptii podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlja sistemy obrazovaniya na period do 2030 g.: rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24 ijunja 2022 g. № 1688-r = On the Concept of training pedagogical personnel for the education system for the period up to 2030: Order of the Government of the Russian Federation of June 24, 2022 № 1688-r. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (data obrashhenija: 10.04.2023).

17. Chernilevskij V. D. Didakticheskie tehnologii v vysshej shkole = Didactic technology in high school. Moskva : Junita-Dana, 2002. 437 s.

18. Holodnaja M. A. Formirovanie personal'nogo poznavatel'nogo stilja uchenika kak odnogo iz napravlenij individualizacii obuchenija = Formation of a student's personal cognitive style as one of the directions of individualization of training // Shkol'nye tehnologii. 2022. № 4. S. 12–16.

19. Judin V. V. Tehnologicheskoe proektirovanie pedagogicheskogo processa = Technological design of the pedagogical process : monografija. Moskva : Universitetskaja kniga, 2008. 302 s.

20. Darling-Hammond L. Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? Chicago : MacArthur Foundation, 2022. pp. 302.

Статья поступила в редакцию 12.03.2024; одобрена после рецензирования 19.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 12.03.2024; approved after reviewing 19.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

Научная статья
УДК 378.1
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-116
EDN: HLCEFE

Предотвращение «академического мошенничества» студентов для преодоления неуспешности в обучении

Елена Гарисоновна Митина¹, Галина Анатольевна Макеенко²

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры биологии и биоресурсов, Мурманский арктический университет. 183038, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, д. 15

Кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и биоресурсов, Мурманский арктический университет. 183038, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, д. 15

elena_mitina08@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2640-5092>

gal-mk@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1829-6519>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, цель которого заключалась в выявлении и анализе основных причин академического мошенничества в студенческой среде среднего и высшего образования, а также анализе известных и поиску современных путей предотвращения этого негативного явления со стороны преподавателей. Выбранный авторами метод анонимного дистанционного анкетирования позволил выделить наиболее распространенные из причин списывания на контрольных, зачетах и экзаменах, а также при подготовке докладов и публикаций. Проведенный анализ показал, что проблема академического мошенничества одинаково распространена на всех ступенях образования (СПО, бакалавриат, аспирантура и магистратура), в городах федерального значения и провинции и для всех направлений образования. По мнению авторов, причины повсеместного распространения связаны с низким уровнем осознания нечестности своего поведения самими студентами, недостаточным уровнем функциональной грамотности у школьников, продолжающих образование на следующих ступенях, а также общей низкой мотивацией к обучению. Предлагаемые в литературе способы противодействия академическому мошенничеству направлены, в основном, на контроль и наказание студентов, что только усугубляет причины нечестности и снижает мотивацию у них. Авторами предложены пути решения описанной проблемы через развитие практической направленности обучения, навыков функциональной грамотности и повышение осознанности самих обучающихся. Также отмечено, что такая работа должна вестись не только в отношении самих студентов, но и педагогов для коррекции их отношения к проблеме нечестности студентов и развития навыков совместной работы.

Ключевые слова: академическое мошенничество студентов; анкетирование; информационное общество; способы борьбы; функциональная грамотность; мотивация обучения; саморазвитие и саморефлексия

Для цитирования: Митина Е. Г., Макеенко Г. А. Предотвращение «академического мошенничества» студентов для преодоления неуспешности в обучении // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 116–126. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-116>. <https://elibrary.ru/HLCEFE>

Original article

Preventing «academic fraud» among students to overcome academic failure

Elena G. Mitina¹, Galina A. Makeenko²

Doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor at department of biology and bioresources, Murmansk arctic university. 183038, Murmansk, Kapitan Egorov st., 15

Candidate of biological sciences, associate professor at department of biology and biological resources, Murmansk arctic university. 183038, Murmansk, Kapitan Egorov st., 15

elena_mitina08@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2640-5092>

gal-mk@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1829-6519>

Abstract. The article presents the results of a study aimed at identifying and analyzing the main causes of academic fraud among students of secondary and higher education, as well as analyzing known and searching for modern ways to prevent this negative phenomenon on the part of teachers. The method of anonymous remote questioning chosen by the

authors made it possible to identify the most common reasons for cheating on tests, and exams, as well as in preparation of reports and publications. The analysis showed that the problem of academic fraud is equally widespread at all levels of education (vocational, bachelor's, postgraduate and master's degrees), in cities of federal significance and provinces and for all areas of education. According to the authors, the main reasons of this are associated with a low level of awareness of the dishonesty of their behavior by students themselves, an insufficient level of functional literacy among school students continuing their education at the next stages, as well as general low motivation to study. The methods proposed in the literature to counteract academic fraud are mainly aimed at controlling and punishing students, which only exacerbates the causes of dishonesty and reduces their motivation. The authors propose ways to solve the described problem through the development of practical orientation of learning, functional literacy skills and increasing awareness of students. It was also noted that such work should be carried out not only in relation to the students, but also teachers in order to change their attitude to the problem of student dishonesty and development of teamwork skills.

Key words: academic fraud of students; questionnaires; information society; methods of struggle; functional literacy; motivation for learning; self-development and self-reflection

For citation: Mitina E. G., Makeenko G. A. Preventing «academic fraud» among students to overcome academic failure. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 116-126. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-116>. <https://elibrary.ru/HLCEFE>

Введение

Современный мир излишне насыщен информацией в разных формах, и неподготовленный к ее обработке мозг способен выхватывать лишь отдельные моменты, не анализируя, не сопоставляя и не делая никаких выводов. Человек с «клиповым мышлением» переключается с одного источника информации на другой и утрачивает способность к быстрой смене своего поведения в изменяющихся условиях жизни.

Вместе с этим в настоящее время государство в своей социальной политике уделяет большое внимание работе с детьми: на базе вузов создаются программы по работе с одаренными детьми, основываются оборудованные кванториумы и «Точки роста», запускаются программы по выявлению талантливых специалистов и будущих лидеров страны. Все это является важным «социальным лифтом», доступным для каждого гражданина России. Поэтому одной из важнейших задач образования становится воспитание универсалов, которые быстро приобретают новые навыки, меняют образ мышления и «переизобретают» себя. Такие специалисты становятся эффективными лидерами, способными правильно оценивать сиюминутную ситуацию и направлять деятельность своих подчиненных.

Но одновременно, на всех уровнях образования в настоящее время у обучающихся нет четкого понимания того, зачем они учатся, какое профессиональное будущее ждет их, как следствие – низкая мотивация к учебе [Жукова, 2020; Архипова, 2019; Лопатина, 2017]. В результате такого обучения формируется только «серая масса» низкоквалифицированных рабочих, не имеющих развитых личностных качеств, индивидуальности и инициатив-

ности. С 2003 по май 2024 года Россия была участником Болонского процесса. Дискуссии вокруг влияния такого образования на результаты обучения велись весь период и окончательную оценку дать еще сложно [Богданова, 2020]. Но однозначно можно констатировать, что в России, как и в США, и в Европе, более 50 % студентов ВУЗов прибегают к академическому мошенничеству [Рошина, 2013; McCabe, 2012; Dyer, 2020; Ezarik, 2021]. Кроме очевидных последствий, например, нечестного поведения на рабочем месте в будущем и выпуск неквалифицированных кадров, это приводит к общему падению престижности высшего образования и ухудшению репутации конкретных вузов [Starovoytova, 2017; Wigfield, 2002].

Намерение Минобрнауки России отдать приоритет созданию собственной системы образования повлечет за собой пересмотр и переработку федеральных стандартов, образовательных программ и учебных планов. В связи с этим, рассмотрение вопросов академического мошенничества, изучение его причин и последствий, а главное, путей преодоления на всех ступенях обучения является весьма актуальным в современной педагогической науке.

Целью настоящей работы являлся анализ причин академического мошенничества в учебных заведениях среднего профессионального и высшего образования и поиск путей снижения распространённости нечестного поведения в процессе учебной деятельности среди современных студентов.

Методы исследования

Исследование проводилось в рамках **ценностно-ориентированного подхода**, как наиболее объемно включающего ценностные ориента-

ции личности в качестве резюмированного жизненного опыта, накопленного личностью в ее индивидуальном развитии, способного объяснить, почему деятельность индивида достаточно инвариантна относительно ситуации и внешних условий [Истрофилова, 2014].

Объектом исследования выступил образовательный процесс в высших и средних профессиональных учебных заведениях, а **предметом** – факторы, способствующие широкому распространению академического мошенничества в студенческом сообществе.

В качестве основного **метода** было выбрано **анкетирование** как эмпирический способ исследования, основанный на опросе большого числа респондентов в дистанционном и анонимном формате [Коджаспирова, 2024]. Этот способ позволяет установить общие взгляды, коллективные мнения людей по конкретным вопросам; выявить причины и мотивацию их деятельности, а также определить систему отношений.

При составлении анкеты использовались закрытые вопросы с выбором одного или нескольких вариантов ответа. Вопросы делились на три группы: паспорториальные (возраст, пол, учебный статус, направление подготовки и город обучения), вопросы, выясняющие степень понимания студентами явления академического мошенничества и личного отношения к списыванию или копированию чужих работ самими студентами и одногруппниками. Третья группа вопросов касалась саморефлексии студентов и их оценки причин широкого распространения списывания на проверочных работах, зачетах и экзаменах в настоящее время. Анкетирование проводилось анонимно с использованием Яндекс-формы в период с 4 по 17 марта 2024 г.

В анкетировании приняли участие 256 студентов, из них 117 человек обучаются по программам разной направленности среднего профессионального образования и 139 – по программам высшего образования (бакалавриат, магистратура и аспирантура). Из них большинство проживают и обучаются в городе Мурманске (195 человек), 38 человек из образовательных учреждений Санкт-Петербурга, 18 студентов из Севастополя и единичные ответы были получены от обучающихся в Твери, Пензе и Петрозаводске. Значимых различий в ответах студентов из провинциальных городов и городов федерального значения выявлено не было, поэтому все ответы рассматривались единым массивом. Сред-

ди опрошенных было 185 человек женского пола и 71 – мужского (рисунок 1).

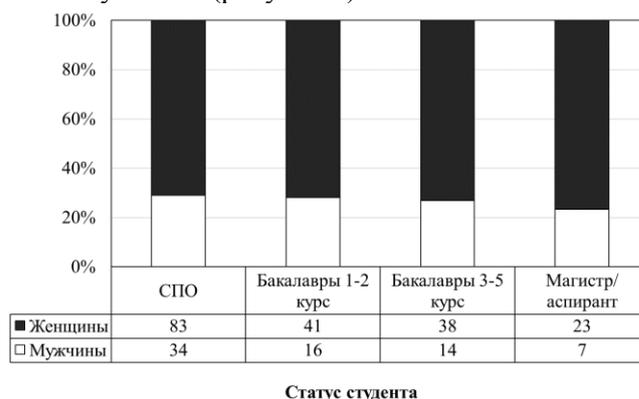


Рисунок 1 – Распределение студентов, ответивших на вопросы анкеты, по полу и статусу

Обзор литературы

Под **академическим мошенничеством** понимают разновидность мошенничества, реализуемого в рамках образовательной и/или научно-исследовательской деятельности студента, преподавателя или научного сотрудника, в условиях необходимости осуществления созидательной (творческой) деятельности и выступающая способом представить полученный результат без анализа его качества или новизны. В целом мошенничество – это способ получения определенных благ через преднамеренное введение в заблуждение окружающих [Ефимова, 2013]. У студентов наиболее часто встречающимися формами академического мошенничества выступают списывание на проверочных работах, зачетах и экзаменах; распределение вопросов между собой при подготовке к семинарским занятиям; плагиат чужих результатов при подготовке курсовых работ или выступлений на конференциях.

Разными авторами высказывается множество теорий появления этого явления [Дремова, 2020]. Это и **теория самоэффективности** А. Бандуры, согласно которой неуверенные в своих силах или знаниях студенты при формировании определенных условий безнаказанности в большей степени склонны к нечестному поведению для достижения ситуации успешности в учебе, в том числе при помощи студентов друг другу, плагиата и списывания со шпаргалок на экзамене [Finn, 2004].

Теория достижения целей Дж. Николса рассматривает мотивацию в качестве цели, которую достигает человек в ходе своей деятельности. И студенты, вовлеченные в нечестное поведение во время учебы, ориентируются на простой показ своих компетенций и стараются уклониться

от проявления низких компетенций, что часто сопровождается поверхностным отношением к процессу обучения [Anderman, 2007].

А сторонники *теорий девиантного поведения* считают нечестных студентов просто людьми, не сумевшими побороть внутреннее желание совершить преступление [Васильев, 2019]. Одновременно отмечается, что если в студенческой среде более 80 % студентов не боятся признаться в нечестном поведении при прохождении обучения, то резонно возникает вопрос, а что является в этом случае нормой, а что отклонением в поведении.

Согласно *теории ожиданий и ценностей* Дж. Аткинсона, мотивация при выполнении поставленной задачи может зависеть от степени уверенности в успехе ее выполнения и ценности самого успеха для обучающегося. То есть ожидание определяется как «убеждения индивида о том, насколько хорошо он справится с предстоящими задачами в ближайшем или долгосрочном будущем» [Eccles, 2002, с. 119]. А ценность задачи соотносится с оценкой вероятных рисков и затрачиваемых усилий при ее решении [Eccles, 2002].

В *теории рационального выбора* Г. Беккера человек оценивает социальное поведение с экономической точки зрения: сопоставление возможных издержек от преступления с выгодами для себя. И принятие решения во многом зависит от главных целей и убеждений человека [Becker, 1968]. В случаях академического мошенничества среди студентов можно выделить факторы, связанные с принятием решения совершить мошенничество: низкая вероятность наказания (издержки) и большие выгоды, такие как получение высоких оценок или начисление стипендии по результатам академической успеваемости.

Кроме того, некоторые исследователи обращают внимание на такое явление, как имитация в высшем образовании, в которое включается «действия социальных акторов, в результате которых реальные смыслы и значения образовательных, научных, управленческих процессов и взаимодействий подменяются, замещаются и искажаются их формальным воспроизведением» [Амбарова, 2021, с. 90]. Так, по мнению, Н. А. Селиверстовой преподаватели вузов часто превращают процесс передачи студентам комплекса знаний, умений, навыков и социальных ценностей в формальное следование образовательному процессу, например монологичные лекции; приём экзамена или зачёта по непрочитанному курсу; замена лекционного или практи-

ческого материала отвлеченными беседами; обучение навыкам, не имеющим прямого отношения к изучаемому курсу; проведение семинаров в формате докладов или чтения рефератов; а также в имитации участия потенциальных работодателей в образовательном процессе. А со своей стороны, студенты принимают и следуют этому негласному «сговору» ключевых субъектов высшего образования [Селиверстова, 2020, с. 72]. Среди причин возникновения имитации в образовании автор называет оптимизацию поведения преподавателей при отсутствии достаточного количества финансовых, материально-технических и других ресурсов [Селиверстова, 2020].

То есть к причинам академического мошенничества можно отнести общие черты стратегии обучения и финансирования высшего образования в России, при которых вузам невыгодно отчислять недобросовестных студентов, а преподаватели недостаточно активно противодействуют нечестному поведению студентов. Вместе с этим ФГОСы по подготовке студентов уровня бакалавриата содержат требования к структуре основных образовательных программ, их объёму, соотношению обязательной части основной образовательной программы и вариативной части, которая формируется самими участниками образовательного процесса; требования к кадровым, финансовым, материально-техническим условиям реализации основных образовательных программ; а также требования к результатам освоения основных образовательных программ в виде набора компетенций.

Как можно заключить из приведенного обзора, академическое мошенничество в настоящее время широко распространено среди студентов и не встречает активного сопротивления со стороны педагогов вследствие общей структуры образования, низкой мотивации обучающихся на освоение новых знаний и быстрого увеличения объема данных в условиях развития информационного общества и объясняется различными причинами с теоретической точки зрения.

Результаты исследования

В ходе анкетирования обучающимся были заданы вопросы о том, как они понимают академическое мошенничество, как относятся к списыванию и присвоению себе чужих данных.

Анализ результатов показал, что опрошиваемые имеют очень смутное представление о явлении академического мошенничества в целом. Большинство

респондентов отнесло к академическому мошенничеству куплю-продажу дипломов (29,5 %) и вымогательство взяток в вузе (28,6 %). Еще 17,9 % опрошенных включили в понятие плагиат и списывание студентами на экзамене (15,6 %). И лишь 2 % студентов назвали распределение вопросов между студентами при подготовке к семинарам частью академического мошенничества.

Отношение студентов к списыванию на проверочных работах и экзаменах распределилось предсказуемо: большинство высказали нейтральность (37,9 %), понимание или одобрением. Лишь 7 % высказали отрицательную оценку такому поведению (рисунок 2).

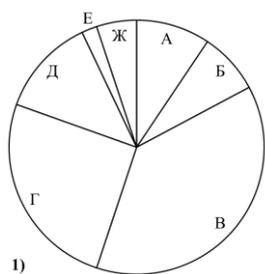
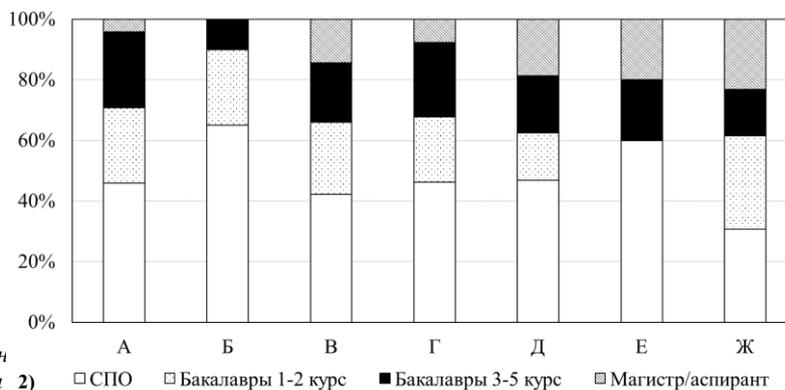


Рисунок 2 – Отношение опрошенн

1) все студенты 2)



Условные обозначения: А – полностью одобряю, это не снижает качество осваиваемых знаний; Б – одобряю, считаю допустимым с моральной точки зрения; В – отношусь нейтрально; Г – считаю, что бороться со списыванием бесполезно, так как это существовало всегда; Д – в целом осуждаю, но с пониманием отношусь к списывающим студентам; Е – отношусь отрицательно, приравниваю к воровству; Ж – считаю это недопустимым в сфере профессиональной подготовки.

Отметим, что признание в списывании с разной частотой и регулярностью опрошенными составило около 85 % (рисунок 3).

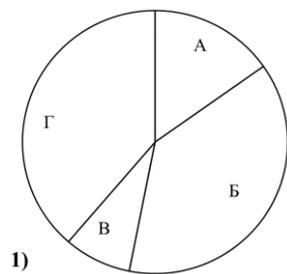
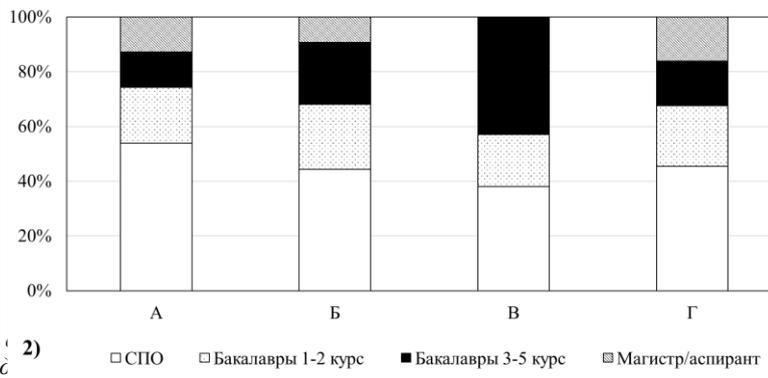


Рисунок 3 – Распределение ответов в 1) все студ

2) чных работ: А – нет, никогда, Б – да, но только если по объективным причинам не успел подготовиться, В – да, регулярно, Г – да, но крайне редко



В блоке вопросов, касающихся причин списывания на контрольных работах и экзаменах, многие студенты отметили недостаток объема собственной памяти для качественной подготовки (46,9 %), а также способности структурировать информацию (21 %) и правильно распределять свое время (15,3 %). Те студенты, которые еще не осознали свои сложности в интеллекту-

альной сфере, указывали среди причин необходимость успешно сдать предмет для получения стипендии и перевода на следующий курс (25,6 %), привычку списывать со школы (18,6 %), нежелание тратить время на заучивание информации, которая не пригодится в дальнейшем (18,5 %) (рисунки 4 и 5).

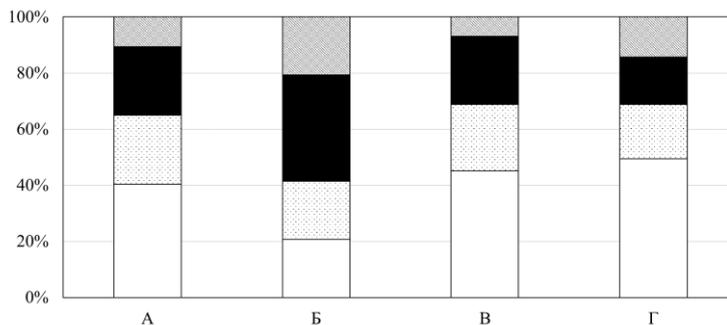
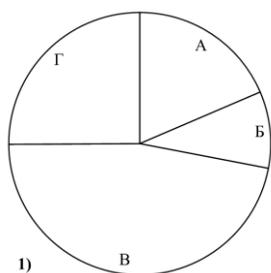


Рисунок 4 – Распределение ответов в вузе: 1) все студенты университета; 2) студенты, распределенные по статусам

Условные обозначения: А – эта привычка часто идет со школы, когда учителя смотрели на списывание «сквозь пальцы»; Б – считаю, что этому способствует письменная форма проводимых работ; В – считаю, что проверочные работы проводятся слишком часто и содержат большой объем заданий, полностью подготовиться к которому не хватает возможностей человеческой памяти; Г – затрудняюсь ответить.

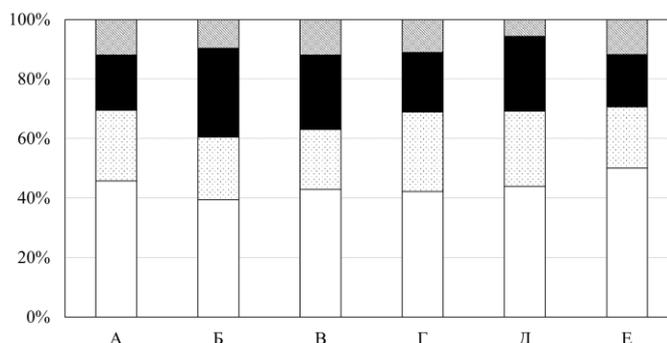
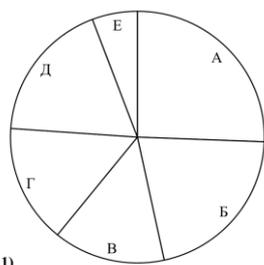


Рисунок 5 – Распределение ответов ст. 2) в вузе: 1) все студенты университета; 2) студенты, распределенные по статусам

Условные обозначения: А – студенту необходимо перейти на следующий курс, получить стипендию, поэтому приходится сдавать зачет/экзамен любой ценой; Б – в курсе содержится большой объем информации, что затрудняет ее структурирование при подготовке к зачету или экзамену, особенно в короткие сроки; В – экзамены и зачеты во время сессии проходят очень часто, нет времени отдыхать между ними; Г – многие студенты не владеют навыками тайм-менеджмента и не способны правильно распределить учебное время; Д – знания по многим предметам не пригодятся в профессиональной деятельности и студенты не хотят тратить время на их заучивание; Е – затрудняюсь ответить

Более зрелое отношение опрашиваемыми было высказано в отношении использования чужих данных при подготовке публикаций: 42,6 % указали на понимание необходимости делать ссылки на чужие работы, а среди причин копирования называли желание сэкономить свое время (25,6 %) и использовать хороший стиль изложе-

ния (24,5 %). Одновременно, 9,7 % опрошенных признали, что им сложно выделить основную мысль в тексте и перефразировать ее своими словами, а 23,4 % вообще затруднились с ответом (рисунок 6).

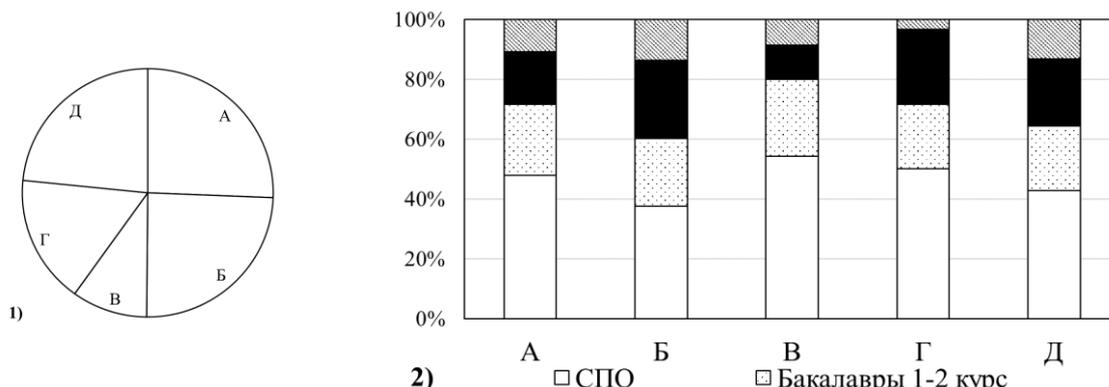


Рисунок 6 – Распределение ответов студентов на вопрос, в чем они видят причины копирования чужих текстов при подготовке докладов, публикаций и других работ: 1) все студенты суммарно; 2) студенты, распределенные по статусам.

Условные обозначения: А – все уже исследовано и написано, хочу сэкономить свои силы и не делать лишнюю работу; Б – в научных источниках хороший стиль изложения, сам не смогу так правильно написать или на это уйдет много времени; В – мне сложно выделить основную мысль автора, сократить чужой текст или перефразировать его; Г – я уверен, что сам автор использовал чужие материалы для своей публикации, поэтому нет ничего страшного в использовании его материалов; Д – затрудняюсь ответить.

Важно также отметить, что студенты разных направлений обучения признали, что для них одинаково сложны в понимании и усвоении все дисциплины (54,3%), еще 24,2% выделили предметы технического направления и только 4,7% – дисциплины на стыке наук. Видимо поэтому, на вопрос, должен ли преподаватель бороться со списыванием студентов ответы распределились неравномерно: около 10% высказа-

лись за противодействие со стороны преподавателя, 15,6% затруднились с ответом и оставшиеся почти 75% посчитали, что преподаватели должны воспитывать в студентах чувство собственного достоинства, которое не позволит им списывать (30,9%), готовить материал в более доступной форме (27,7%) или ничего не предпринимать (16%) (рисунок 7).

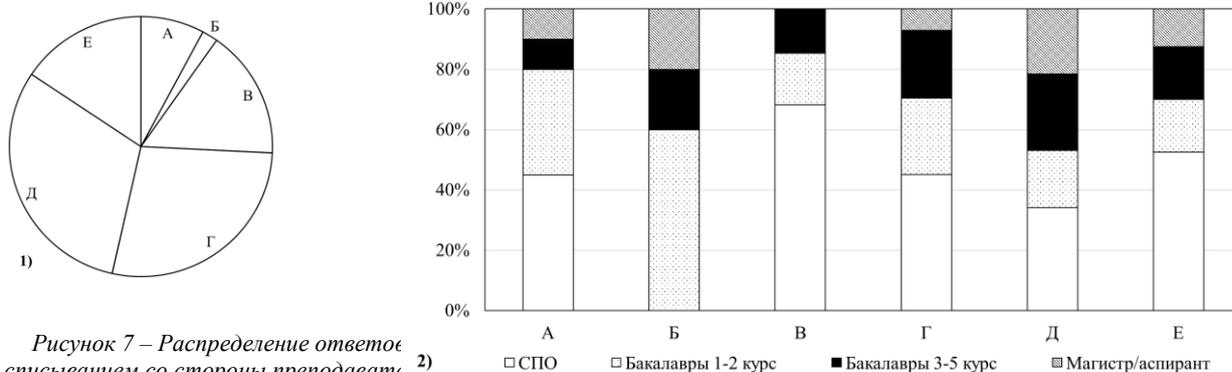


Рисунок 7 – Распределение ответов списыванием со стороны преподавателя 2)

Условные обозначения: А – да, требуется фиксировать списывание и аннулировать результаты работы в курсе с требованием передачи всего материала; Б – да, преподаватель должен публично осуждать такое поведение студента, выгонять его из аудитории и ставить оценку «неудовлетворительно»; В – с этим не реально бороться, поэтому ничего предпринимать не нужно; Г – нет, преподаватель должен готовить материал в более доступной для студента форме, чтобы все могли его понять; Д – надо не бороться, а воспитывать в студентах чувство собственного достоинства, которое само по себе не позволит студенту идти на обман; Е – затрудняюсь ответить.

Результаты проведенного анкетирования в целом согласуются с результатами работ других исследователей, в том числе и иностранных, и свидетельствуют о широком распространении различных видов академического мошенничества и высоком уровне лояльности к его проявлениям со стороны студентов [Dyer, 2020; Ezarik,

2021; Васильева, 2023; Гречкина, 2019; Селиверстова, 2020].

Обсуждение

Проведенное анкетирование и анализ литературных источников продемонстрировали, что проблема академического мошенничества лежит

не только в сфере мотивации, самореализации или внутренней борьбы с девиантным поведением, но и затрагивает интеллектуальную сферу современных студентов. Формат ЕГЭ подгоняет школьное обучение к умению применять усвоенные правила и увидеть правильный ответ и в гораздо меньшей степени учит умению рассуждать, спорить и аргументировать свою точку зрения. У большинства учащихся со школы сохраняется привычка использовать готовые ответы и решения с сайтов в интернете, скачивать чужие работы или списывать у соседа без осознанного желания самому разобраться в вопросе [Dyer, 2020; Redden, 2021].

Анализ способов борьбы с академическим мошенничеством в разных вузах можно свести к следующему перечню:

1) Формирование кодексов чести (свода правил и принципов), придерживаться которых должны все студенты вуза.

2) Системы видеонаблюдения, алгоритмического контроля тестирования [Swauger, 2020] и антиплагиата, которые могут позволить быстро пресечь списывание при выполнении заданий.

3) Коммерциализация исследований студентов, то есть привлечение финансирования партнёров университета или работодателей.

4) Групповой контроль – внедрение систем проверки ученических работ на плагиат.

5) Штрафы или временная приостановка обучения студента при выявлении случаев академического мошенничества. Более мягким наказанием при первом нарушении может являться испытательный срок.

6) Отметка в приложении к диплому с указанием всех случаев нарушения академических норм студентом.

На наш взгляд, этот перечень, за исключением пункта о формировании внутривузовского кодекса чести, направлен на усиление контроля и последующее наказание студентов. Однако, студенты часто осознают свою неспособность справиться с предлагаемым объемом знаний или невладевание необходимой скоростью усвоения информации. И предложенные меры никаким образом не могут способствовать повышению саморефлексии и осознанности студентов и тем более повысить их мотивацию на освоение компетенций.

В связи с этим, предлагаем выделить несколько комплексных направлений решения проблемы академического мошенничества и неуспешности студентов в процессе профессиональной подготовки:

1. Овладение школьниками и студентами навыками функциональной грамотности. Со-

временному человеку в условиях развития информационного общества важно владеть приемами мнемотехники, то есть разнообразными способами структурирования и запоминания информации; разными стратегиями чтения, позволяющими качественно прорабатывать и художественную, и научную литературу. Это, в свою очередь, разовьет умение выделять главную мысль – тезис из текста, а не лозунг, не несущий никакого смысла. В результате выпускники школ смогут легче и успешнее готовиться к выпускным экзаменам, а студенты – более качественно усваивать программу обучения.

2. Включение в программы профессионального обучения разделов по знакомству с научной этикой. При подготовке рабочих программ профессионального обучения, на наш взгляд, целесообразно включать знакомство студентов с понятиями академического мошенничества и его недопустимости в среде профессионального образования. Возможно включить в содержание соответствующего курса (например, «Введение в специальность») разработку кодексов поведения студентов в отношении к своей профессиональной подготовке и ее качеств. Включение самих обучающихся в процесс осознания проблемы и сознательного неприятия такого поведения – самый короткий путь к преодолению проблемы академического мошенничества.

Кроме того, полагаем, это будет способствовать и повышению самосознания студентов, и развитию навыков саморефлексии, благодаря которым человек в любом возрасте сможет выявить и осознать свои трудности, а значит и справиться с ними.

3. Преемственность между ступенями и формами образования: общего, среднего, высшего, дополнительного: так, начиная со средней ступени школьного образования, обучающимся необходимо понимать, зачем они учатся, в какой профессии они смогут реализоваться наиболее полно и успешно. Важнейшей задачей профессионального ориентирования школьников, а также возможности для переподготовки специалистов в изменяющемся мире становится практическая направленность обучения. Осознание обучающимися необходимости освоения содержания учебного материала (а не имитации учебной деятельности) повысит мотивацию к учебе и позволит создать условия для формирования у следующего поколения способности адаптироваться к саморазвитию в будущей профессиональной деятельности.

Следует отметить, что для практической реализации этих направлений важно и изменение отношения к самому процессу обучения школьников и студентов в целом и к вопросу академического мошенничества, в частности со стороны преподавателей. Возвращаясь к идеям В. В. Зеньковского и С. И. Гессена, «Учитель – это не «урокодатель», а прежде всего личность, которая через свою мировоззренческую, гражданскую позицию, живую эмоциональную реакцию и неравнодушие воспитывает ученика, формируя его мировоззрение и ценности... школа строится на синтезе индивидуального и универсального, сочетании свободы и дисциплины, на поддержке своеобразных качеств в каждом ребёнке и – одновременно – на выработке в нём гражданских качеств (ответственности за свои поступки, уважительного отношения к другим, стремления помочь нуждающимся и т. д.)» [цит. по: Сдобняков, 2024, с. 27]. Таким образом, преподаватель должен сознательно брать на себя задачу по формированию негативного отношения студентов к академическому мошенничеству, совершенствовать собственную педагогическую деятельность, нивелируя факторы, способствующие нечестности студентов в процессе обучения.

Заключение

На наш взгляд, реализация этих трех направлений в современном образовании позволит создать условия для становления мотивации подрастающего поколения на личный и общественный успех, готового непрерывно развиваться и вдохновлять на развитие других. И такому человеку его собственное самосознание не позволит прибегать к списыванию, плагиату или другим видам академического мошенничества ни себе, ни окружающим.

По результатам работы можно сделать следующие **выводы**:

1. Академическое мошенничество имеет сложную природу и множество причин, поэтому и решение проблемы должно лежать в разных плоскостях ответственности всех участников образовательного процесса.

2. Начиная со школы, педагогам необходимо связывать для обучающихся получаемые знания с их практической деятельностью, тем самым мотивируя на осознанность обучения, стремление развить свои сильные стороны и инициативность.

3. В рамках рабочих программ для студентов важно предусмотреть занятия по знакомству с этикой поведения в образовательной среде высшей школы, формированию и принятию норм

поведения в процессе учебной, а в последствии, и в профессиональной деятельности.

4. Со школы у обучающихся необходимо формировать навыки функциональной грамотности: умения работать с текстами, перерабатывать их содержание, выделять главное и сопоставлять разные источники информации; развивать память и осваивать приемы запоминания; начитанность и эрудированность.

5. В результате из вузов будут выходить люди с активной жизненной позицией, которые не только обеспечат будущее развитие России, но и на долгий период времени сохранят собственную работоспособность, мотивированность на саморазвитие и самореализацию.

6. Необходимо повышать социальную ответственность преподавателей в качестве воспитателей будущего поколения как личным примером, так и через формирование его мировоззрения.

Библиографический список

1. Амбарова П. А. Имитации в высшем образовании как социальная проблема / П. А. Амбарова, Г. Е. Зборовский // Высшее образование в России. 2021. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imitatsii-v-vysshem-obrazovanii-kak-sotsialnaya-problema> (дата обращения: 14.02.2024).
2. Архипова В. А. Учебная мотивация школьников: проблемы и пути их решения. URL: https://yopok.pf/library/uchebnaya_motivatciya_shkolnikov_problemy_i_puti_ih_reseniya (дата обращения: 14.02.2024).
3. Безмертная Е. Р. Академическое мошенничество в университетах: можно ли ему противодействовать? // Дискуссия. 2016. № 11 (74). С. 94–102.
4. Богданова И. И. Отмена Болонской системы: проблемы и перспективы высшего образования в России // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2022. № 8. С. 11–16.
5. Васильев Ф. П. Ограничения имплементации общей теории преступлений Готтфредсона и Хирши // Юридическая наука. 2019. № 1. С. 11–14.
6. Васильева В. А. Плагиат глазами студентов: мошенничество или норма / В. А. Васильева, А. А. Шабаева // Социально-гуманитарные знания. 2023. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/plagiat-glazami-studentov-mos-hennichestvo-ili-norma> (дата обращения: 14.02.2024).
7. Гречкина Л. Ю. Академическая недобросовестность как псевдоадаптивное поведение студентов вуза // Вестник Бурятского государственного университета. 2019. Вып. 1. С. 27–35.
8. Дремова О. В. Академическое мошенничество студентов: обзор теоретических концепций и мер предотвращения // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 93–111. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-93-111

9. Ефимова Г. З. Академическое мошенничество как социальная проблема: анализ основных проявлений // В мире научных открытий. 2013. № 1 (37). С. 306–322.
10. Жукова И. В. Почему ребенок не хочет учиться? Разбираемся в причинах отсутствия учебной мотивации. URL: <https://rosuchebnik.ru/material/pochemu-rebenok-ne-khochet-uchitsya-article/> (дата обращения: 14.02.2024).
11. Истрофилова О. И. Ценностно-ориентированный подход в построении процесса воспитания детей и подростков, проявляющих агрессивное поведение // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. № 6. DOI: 10.15862/140PVN614
12. Коджаспирова Г. М. Педагогика : учебник для вузов. 4-е изд. Москва : Юрайт, 2024. 711 с.
13. Лопатина Н. И. Проблемность развития учебной мотивации студентов ВУЗа // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2017. Т. 16, № 2. С. 95–99.
14. Рощина Я. М. Образовательные стратегии и практики студентов профессиональных учебных заведений в 2006–2012 гг. // Мониторинг экономики образования. 2013. Вып. 8. № 71. 52 с.
15. Сдобняков В. В. Формирование национально ориентированного профессионального мировоззрения будущих педагогов в воспитательном процессе вуза // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 21–35.
16. Селиверстова Н. А. Имитация образовательных практик в сфере высшего образования // Социологические исследования. 2020. № 3. С. 71–77.
17. Anderman L. H. The «social» side of social context: Interpersonal and affiliative dimensions of students' experiences and academic dishonesty / L. H. Anderman, T. M. Freeman, C. E. Mueller // Psychology of Academic Cheating. 2007. Pp. 203–228.
18. Becker G. S. Crime and punishment: An economic approach. The Economic Dimensions of Crime. London. 1968. Pp. 13–68.
19. Dyer J. A. Academic Dishonesty and Testing: How Student Beliefs and Test Settings Impact Decisions to Cheat / J. A. Dyer, H. C. Pettyjohn, S. Saladin // Journal of the National College Testing Association. Vol. 4. issue 1. 2020. Pp. 1-30
20. Eccles J. S. Motivational beliefs, values, and goals / J. S. Eccles, A. Wigfield // Annual Review of Psychology. 2002. Vol. 53. №. 1. Pp. 109–132.
21. Ezarik M. Shades of Gray on Student Cheating // Inside Higher Ed, Dec. 7, 2021. URL: <https://www.insidehighered.com/news/2021/12/07/what-students-see-cheating-and-how-allegations-are-handled>
22. Finn K.V. Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy / K.V. Finn, M. R. Frone // The Journal of Educational Research. 2004. Vol. 97. №. 3. Pp. 115–121.
23. McCabe D. L. Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it / D. L. McCabe, K. D. Butterfield, L. K. Trevino // JHU Press, 2012.
24. Redden E. Study finds nearly 200 percent jump in questions submitted to Chegg after start of pandemic // Inside Higher Ed. Feb. 5, 2021. URL: <https://www.insidehighered.com/news/2021/02/05/study-finds-nearly-200-percent-jump-questions-submitted-chegg-after-start-pandemic>
25. Starovoytova D. Witnessing of Cheating-in-Exams Behavior and Factors Sustaining Integrity / D. Starovoytova, M. Arimi // Journal of Education and Practice. 2017. Vol. 8. №. 10. Pp. 127–141.
26. Swauger S. Our Bodies Encoded: Algorithmic Test Proctoring in Higher Education // Hybrid Pedagogy. April 2, 2020. URL: <https://hybridpedagogy.org/our-bodies-encoded-algorithmic-test-proctoring-in-higher-education/>
27. Wigfield A. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence / A. Wigfield, J. S. Eccles // Development of Achievement Motivation. 2002. Pp. 91–120.

Reference list

1. Ambarova P. A. Imitacii v vysshem obrazovanii kak social'naja problema = Imitations in higher education as a social problem / P. A. Ambarova, G. E. Zborovskij // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imitatsii-v-vysshem-obrazovanii-kak-sotsialnaya-problema> (data obrashhenija: 14.02.2024).
2. Arhipova V. A. Uchebnaja motivacija shkol'nikov: problemy i puti ih reshenija = Educational motivation of school students: problems and ways to solve them. URL: https://urok.rf/library/uchebnaya_motivatciya_shkolnikov_problemi_i_puti_ih_r_192208.html (data obrashhenija: 14.02.2024).
3. Bezsmertnaja E. R. Akademicheskoe moshennichestvo v universitetah: mozno li emu protivodejstvovat'? = Academic fraud at universities: can it be countered? // Diskussija. 2016. № 11 (74). S. 94–102.
4. Bogdanova I. I. Otmena Bolonskoj sistemy: problemy i perspektivy vysshego obrazovanija v Rossii = Cancellation of the Bologna system: problems and prospects of higher education in Russia / Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii. 2022. № 8. S. 11–16.
5. Vasil'ev F. P. Ogranichenija implementacii obshhej teorii prestuplenij Gottfredsona i Hirshi = Limitations in implementing the general theory of crimes of Gottfredson and Hirsch // Juridicheskaja nauka. 2019. № 1. S. 11–14.
6. Vasil'eva V. A. Plagiat glazami studentov: moshennichestvo ili norma = Plagiarism through the eyes of students: fraud or the norm / V. A. Vasil'eva, A. A. Shabaeva // Social'no-gumanitarnye znaniya. 2023. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/plagiat-glazami-studentov-mos-hennichestvo-ili-norma> (data obrashhenija: 14.02.2024).
7. Grechkina L. Ju. Akademicheskaja nedobrosovestnost' kak psevdoadaptivnoe povedenie studentov vuza = Academic dishonesty as pseudo-adaptive behavior of university students // Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. Vyp. 1. S. 27–35.
8. Dremova O. V. Akademicheskoe moshennichestvo studentov: obzor teoreticheskikh koncepcij i mer predotvrashhenija = Academic student fraud: an overview of

theoretical concepts and prevention measures // *Pedagogika i psihologija obrazovanija*. 2020. № 2. S. 93–111. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-93-111

9. Efimova G. Z. Akademicheskoe moshennichestvo kak social'naja problema: analiz osnovnyh pojavlenij = Academic fraud as a social problem: analysis of the main manifestations // *V mire nauchnyh otkrytij*. 2013. № 1 (37). S. 306–322.

10. Zhukova I. V. Pochemu rebenok ne hochet uchit'sja? Razbiraemsja v prichinah otsutstvija uchebnoj motivacii = Why doesn't the child want to study? We understand the reasons for the lack of educational motivation. URL: <https://rosuchebnik.ru/material/pochemu-rebenok-ne-khochet-uchitsya-article/> (data obrashhenija: 14.02.2024).

11. Istofilova O. I. Cennostno-orientirovannyj podhod v postroenii processa vospitanija detej i podrostkov, projavljajushhij agressivnoe povedenie = Value-based approach in building the process of raising children and adolescents who exhibit aggressive behavior // *Internet-zhurnal «Naukovedenie»*. 2014. № 6. DOI: 10.15862/140PVN614

12. Kodzhaspirova, G. M. *Pedagogika = Pedagogics : uchebnik dlja vuzov*. 4-e izd. Moskva : Jurajt, 2024. 711 s. URL: <https://urait.ru/bcode/536002> (data obrashhenija: 12.02.2024).

13. Lopatina N. I. Problemnost' razvitija uchebnoj motivacii studentov VUZa = Problems of development of educational motivation of university students // *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus*. 2017. T. 16, № 2. S. 95–99.

14. Roshhina Ja. M. Obrazovatel'nye strategii i praktiki studentov professional'nyh uchebnyh zavedenij v 2006–2012 gg. = Educational strategies and practices of vocational students in 2006–2012 // *Monitoring jekonomiki obrazovanija*. 2013. Vyp. 8. № 71. 52 s.

15. Sdobnjakov V. V. Formirovanie nacional'no orientirovannogo professional'nogo mirovozzrenija budushhij pedagogov v vospitatel'nom processe vuza = Formation of a nationally oriented professional worldview of future teachers in the educational process of the university // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2024. № 1 (136). S. 21–35.

16. Seliverstova N. A. Imitacija obrazovatel'nyh praktik v sfere vysshego obrazovanija = Imitation of educational practices in higher education // *Sociologicheskie issledovanija*. 2020. № 3. S. 71–77.

17. Anderman L. H. The «social» side of social context: Interpersonal and affiliative dimensions of students' experiences and academic dishonesty / L. H. Anderman, T. M. Freeman, C. E. Mueller // *Psychology of Academic Cheating*. 2007. Pp. 203–228.

18. Becker G. S. Crime and punishment: An economic approach. *The Economic Dimensions of Crime*. London. 1968. Pp. 13–68.

19. Dyer J. A. Academic Dishonesty and Testing: How Student Beliefs and Test Settings Impact Decisions to Cheat / J. A. Dyer, H. C. Pettyjohn, S. Saladin // *Journal of the National College Testing Association*. Vol. 4. issue 1. 2020. Pp. 1-30

20. Eccles J. S. Motivational beliefs, values, and goals / J. S. Eccles, A. Wigfield // *Annual Review of Psychology*. 2002. Vol. 53. №. 1. Pp. 109–132.

21. Ezarik M. Shades of Gray on Student Cheating // *Inside Higher Ed*, Dec. 7, 2021. URL: <https://www.insidehighered.com/news/2021/12/07/what-students-seecheating-and-how-allegations-are-handled>

22. Finn K.V. Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy / K.V. Finn, M.R. Frone // *The Journal of Educational Research*. 2004. Vol. 97. №. 3. Pp. 115–121.

23. McCabe D. L. Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it / D. L. McCabe, K. D. Butterfield, L. K. Trevino // *JHU Press*, 2012.

24. Redden E. Study finds nearly 200 percent jump in questions submitted to Chegg after start of pandemic // *Inside Higher Ed*. Feb. 5, 2021. URL: <https://www.insidehighered.com/news/2021/02/05/study-finds-nearly-200-percent-jump-questions-submitted-chegg-after-start-pandemic>

25. Starovoytova D. Witnessing of Cheating-in-Exams Behavior and Factors Sustaining Integrity / D. Starovoytova, M. Arimi // *Journal of Education and Practice*. 2017. Vol. 8. №. 10. Pp. 127–141.

26. Swauger S. Our Bodies Encoded: Algorithmic Test Proctoring in Higher Education // *Hybrid Pedagogy*. April 2, 2020. URL: <https://hybridpedagogy.org/our-bodies-encoded-algorithmic-test-proctoring-in-higher-education/>

27. Wigfield A. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence / A. Wigfield, J. S. Eccles // *Development of Achievement Motivation*. 2002. Pp. 91–120.

Статья поступила в редакцию 19.03.2024; одобрена после рецензирования 22.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 19.03.2024; approved after reviewing 22.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Научная статья

УДК 159.923.3

DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-127

EDN: JS DRGF

Типология и логика развития научно-учебных школ российской социальной психологии и формирование социально-педагогического подхода в человекознании

Игорь Никитович Семенов

Доктор психологических наук, профессор, Московский городской педагогический университет. 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, д. 4, к. 1

i_samenov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6689-448X>

Аннотация. В статье по истории отечественного человекознания дифференцируются основные научные школы социальной психологии, среди которых характеризуется становление трех старейших, созданных в вузах Г. М. Андреевой, Е. С. Кузьминым, А. А. Бодалевым. В статье подробно прослеживается генезис основных научных школ, условия их возникновения, вклад в формирование отечественного человекознания. Детально проанализировано возникновение и развитие научной школы, возглавлявшейся известным ученым профессором МГУ им. М. В. Ломоносова – Г. М. Андреевой, прослежено взаимодействие крупнейшей в стране научно-учебной школы этого профиля с учеными Ленинграда, Ярославля, Новосибирска, Ростова-на-Дону, Нижнего Новгорода, Краснодара и др. В статье также впервые показано взаимодействие трех старейших научных школ, созданных в вузах Г. М. Андреевой, Е. С. Кузьминым, А. А. Бодалевым, с другими школами и подходами, которое привело к формированию социально-педагогической психологии как инновационной области современного человекознания. Проведен сравнительный анализ изучения социальной психологии познания в школах Г. М. Андреевой и А. А. Бодалева и показан их вклад в интегративную когнитологию и современную педагогику высшего профессионального образования. Научная новизна статьи состоит в том, что в работе впервые логика развития отечественной вузовской социальной психологии изучается науковедческими методами (культуролого-хронологического, институционально-персонологического и предметно-тематического анализа).

По результатам сравнительного анализа типологии рассмотренных социально-психологических подходов делается общий вывод. Если в творчестве Е. С. Кузьмина доминировал социально-производственный профиль, то А. А. Бодалев и его школа изучали с экзистенциально-антропологических позиций личностно-коммуникативные аспекты восприятия и понимания человека человеком в общении. Параллельно с этим Г. М. Андреева выстроила систему когнитивно-личностной и коммуникативно-деятельностной социальной психологии экзистенциально-гносеологического познания. Тем самым Г. М. Андреева и А. А. Бодалев внесли существенный вклад в изучение социально-психологических аспектов современной бурно развивающейся интегративной когнитологии. Отмечается, что развитие и анализ достижений научных школ требует дальнейшего специального историко-научного изучения. Показаны значение и роль рефлексивно-персонологического подхода к науковедческому изучению жизнотворчества известных ученых.

Ключевые слова: перцепция; понимание; рефлексия; общение; деятельность; личность; коммуникация; социальное познание; когнитивизм; когнитология; социальная психология; субъектный подход; социально-педагогический подход

Для цитирования: Семенов И. Н. Типология и логика развития научно-учебных школ российской социальной психологии и формирование социально-педагогического подхода в человекознании // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 127–138. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-127>. <https://elibrary.ru/JS DRGF>

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY,
PSYCHOLOGY HISTORY

Original article

Typology and logic in development of scientific and educational schools of russian social psychology and formation of a socio-pedagogical approach in human science

Igor N. Semenov

Doctor of psychological sciences, professor, Moscow city pedagogical university. 129226, Moscow, 2-nd Agricultural avenue, 4, building 1,
i_samenov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6689-448X>

Abstract. The article on the history of domestic human science differentiates the main scientific schools of social psychology, among which the formation of the three oldest, created in universities by G. M. Andreeva, E. S. Kuzmin, A. A. Bodalev. The article traces in detail the genesis of the main scientific schools, traces conditions for their foundation, contribution to the formation of domestic human science. The emergence and development of a scientific school headed by the famous scientist of Lomonosov Moscow State University G. M. Andreeva was analyzed in detail also was traced the interaction of the country's largest scientific and educational school of this profile, developing in cooperation with scientists from Leningrad, Yaroslavl, Novosibirsk, Rostov-on-Don, Nizhny Novgorod, Krasnodar, etc. The article for the first time presents the interaction of the three oldest scientific schools created in universities by G. M. Andreeva, E. S. Kuzmin, A. A. Bodalev, with other schools and approaches, which caused formation of socio-educational psychology as an innovative field of modern human science. A comparative analysis of the study of the social psychology of cognition in schools by G. M. Andreeva and A. A. Bodalev was carried out and their contribution to integrative cognitive science and modern pedagogy of higher professional education was shown. The scientific novelty of the article is that in the work, for the first time, the logic of the development of domestic university social psychology is studied by means of scientific methods (cultural-chronological, institutional-personological and subject-thematic analysis).

Based on the results of the comparative analysis of the typology of the considered socio-psychological approaches, a general conclusion is drawn that schools differ. If the work of E. S. Kuzmin was dominated by a socio-production profile, then A. A. Bodalev and his school studied the personal and communicative aspects of human perception and understanding of a person in communication from the existential-anthropological perspective. And G. M. Andreeva built a system of cognitive-personal and communicative-activity social psychology of existential-epistemological cognition. Thus, G. M. Andreeva and A. A. Bodalev made a significant contribution to the study of the socio-psychological aspects of modern rapidly developing integrative cognitive science. It is noted that the development and analysis of the achievements of scientific schools requires further special historical and scientific study. The significance and role of the reflexive-personological approach to the scientific study of life development of famous scientists are shown.

Key words: perception; understanding; reflection; communication; activity; personality; communication; social cognition; cognitivism; cognitive science; social psychology; subjective approach; socio-pedagogical approach

For citation: Semenov I. N. Typology and logic in development of scientific and educational schools of russian social psychology and formation of a socio-pedagogical approach in human science. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 127-138. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-127>. <https://elibrary.ru/JSDRGF>

Введение

Дифференциация основных научных школ российской социальной психологии. Важной особенностью продуктивного развития российского человекознания на рубеже XX–XXI вв. является формирование такой его области, как социально-педагогическая психология научного обеспечения непрерывного профессионального образования. Эта инновационная область развивается в трудах: К. А. Абульхановой, Н. Г. Алексева [Алексеев, 1979], Г. М. Андреевой [Андреева,

1980], А. Г. Асмолова, А. А. Бодалева [Бодалев, 1998], А. А. Деркача [Деркач, 2005], А. И. Донцова, И. В. Дубровиной, А. В. Карпова, В. В. Козлова [Козлов, 2018], М. Ю. Кондратьева, Е. С. Кузьмина [Кузьмин, 1967], Н. В. Кузьминой [Кузьмина, 2011], Ю. Н. Кулюткина, В. А. Мазилова [Козлов, 2018], Л. М. Митиной, В. С. Мухиной, В. В. Новикова, А. В. Петровского [Петровский, 2001], В. В. Рубцова, А. И. Савенкова [Савенков, 2023], Э. В. Сайко, И. Н. Семенова [Алексеев, 1979; Проектно-исследовательский подход..., 2011], В. С. Собкина, Г. С. Сухобской,

Д. И. Фельдштейна, В. Д. Шадрикова, И. С. Якиманской и других ученых. Для нее исходной теоретико-методической базой послужили не только методологические подходы [Журавлев, 2016] отечественного человекознания, но также конкретные достижения трех научных школ советской социальной психологии, созданных в последней трети XX в. Г. М. Андреевой в МГУ, Е. С. Кузьминым в ЛГУ и А. А. Бодалевым в ПИ РАО, МГУ и РАГС. Прежде чем изучить творческую роль этих научно-учебных школ в формировании современного социально-педагогического человекознания, обратимся к краткому анализу истории российского социально-психологического познания.

Отечественная социальная психология восходит к трудам дореволюционных ученых (Н. И. Кареев, М. М. Ковалевский, Л. И. Петражицкий, П. А. Сорокин), ее развитие продолжилось в послереволюционный период (В. А. Артемов, В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, Г. Г. Шпет) под усилением влияния большевистской идеологии (П. П. Блонский, К. Н. Корнилов, М. А. Рейснер). Однако до ее оформления в специальную область науки (по примеру переведенной в 1916 г книги Мак-Даугала «Социальная психология») в 1920-е гг. было еще далеко. Пока же в отечественной социальной психологии преобладали отдельные труды, совокупность которых в 1930–1950-е гг. еще не успела оформиться в определенные научные школы из-за политических препятствий с позиций монополии исторического материализма в обществоведении.

Лишь в идеологическую «оттепель» второй половины 1950 – конца 1960-х гг. возникает интерес к возрождению в стране социологии и социальной психологии, как например, в статье А. Г. Ковалева (в № 1 журнала «Вопросы психологии» за 1959 г.) о ее предмете и в развернувшейся дискуссии вокруг нее. Это стимулировало рост конкретных исследований, критическая масса которых привела к открытию в начале 1960-х гг. на философских факультетах МГУ и ЛГУ лабораторий для эмпирического изучения социальных процессов. Энтузиасты их теоретико-методологического анализа и практико-прикладного освоения на рубеже 1960–1970-х гг. создали в университетах первые в стране кафедры социальной психологии, возглавляемые в ЛГУ Е. С. Кузьминым и в МГУ Г. М. Андреевой. Под их руководством в 1970–1990-е гг. сформировались две крупнейшие научные школы социальной психологии, последователи кото-

рых ныне составляют костяк ее развития в современной российской науке начала XXI в.

В российской науке, помимо них, в 1980–2000-е гг. развиваются еще три академические школы социальной психологии: во главе с А. А. Деркачем [Деркач, 2005] в РАГС/РАНиХГС, с Е. В. Шороховой [Семенов, 2022] и А. Л. Журавлевым [Козлов, 2018] в ИФАН/ИП РАН, с М. Г. Ярошевским [Семенов, 2015] и А. В. Юревичем (в ИИЕиТ АН СССР), а также две академически-вузовские школы, руководимые А. В. Петровским [Семенов, 2014] (в НИИОПП/ПИ РАО и МГПИ/МПГУ) и А. А. Бодалевым [Семенов, 2023] (в НИИОПП/ПИ РАО, РАГС и МГУ). На фоне недостаточного освещения в ряде учебников (например, у М. Р. Битяевой и др.) предметно-хронологической истории российской социальной психологии актуален анализ логики ее развития и взаимодействия трех – созданных Г. М. Андреевой (1924–2014), А. А. Бодалевым (1923–2014), Е. С. Кузьминым (1923–1994) – основных научно-учебных школ социальной психологии как наиболее старейших, крупнейших и базовых в отечественном человекознании рубежа XX–XXI вв.

В историко-научном плане интерес представляет изучение проблемы парадоксального – исторически быстрого и противоречивого – перехода от марксистского мировоззрения создателей этих школ (как ортодоксальных авторов – Г. М. Андреевой и Е. С. Кузьмина – в начале 1950-х гг. их кандидатских диссертаций об абстрактном анализе учения вождей В. И. Ленина и И. В. Сталина) через отважный фрондерский интерес к конкретным социальным исследованиям в середине 1960-х гг. вплоть до фундаментально-прикладного создания в 1970–1980-е гг. отечественных научных школ университетской социальной психологии мирового уровня. Поскольку наиболее показательно и драматично этот переход сложился у Г. М. Андреевой, то новизна статьи состоит в том, что в статье впервые логика развития отечественной вузовской социальной психологии изучается науковедческими методами (культуролого-хронологического, институционально-персоналогического и предметно-тематического анализа) на материале становления созданной ею в МГУ крупнейшей в стране научно-учебной школы этого профиля, развивающейся далее в начале XXI в. во взаимодействии с учеными Ленинграда, Ярославля, Новосибирска, Ростова-на-Дону, Нижнего Новгорода, Краснодар и др. Актуальность изучения этого зарождения

российской социальной психологии связана также со 100-летним юбилеем Г. М. Андреевой (1924–2014) – как одного из ее основателей, что отмечается ныне научной общественностью.

Параллели в становлении профессиональной деятельности Г. М. Андреевой (в МГУ) и Е. С. Кузьмина (в ЛГУ) по созданию школ социальной психологии. В личностно-научковедческом плане интересно, что в становлении Г. М. Андреевой как университетского социального психолога второй половины XX в. прослеживаются явные – хотя, возможно, и неосознаваемые ею – но феноменологически очевидные соревновательные параллели с эволюцией профессиональной деятельности двух коллег из ЛГУ: прежде всего Е. С. Кузьмина и отчасти А. А. Бодалева. Эти параллели проявляются в нескольких направлениях: в двух с Е. С. Кузьминым [Кузьмин, 1967] в 1) экзистенциально-образовательном и 2) дисциплинарно-институциональном, а с А. А. Бодалевым [Семенов, 2023] в 3) предметно-гносеологическом. Ибо все трое прошли сквозь горнило испытаний военного времени, а после они студентами и аспирантами, закончив столичные университеты и защитив кандидатские диссертации, в результате карьерного роста прошли путь от преподавателей до заведующих кафедрами. В наибольшей мере эти параллели прослеживаются между Е. С. Кузьминым в ЛГУ и Г. М. Андреевой в МГУ.

Экзистенциальные предпосылки творческого развития профессиональной деятельности Г. М. Андреевой в сфере социальной психологии связаны с пережитым ею тройным экзистенциальным опытом постижения психологической реальности: в школьном детстве, военной юности и вузовской молодости. Родившись в семье врачей-психиатров, девочка Галя проживала вместе с ними в квартире на территории психоневрологической больницы, где стихийно наблюдала феноменологию нарушений поведения психически больных пациентов. Уйдя в 17 лет добровольцем на фронт, старшина-радист Г. М. Андреева погрузилась в феноменологию психологических проявлений поведения и характера личности бойцов в экстремальных условиях военных действий. Участь и преподавая в МГУ, молодой студент, аспирант, ассистент философского факультета оказалась в идеологически напряженной атмосфере политических кампаний и репрессий позднего сталинского времени 1945–1953 гг. Прикрепившись поначалу при по-

ступлении в МГУ на психологическое отделение, дочь психиатров не стала углубляться в научное постижение с детства знакомой ей психики и вскоре перешла на занятия по неведомой и интригующей философии. Как энергичный фронтовик-орденоносец Г. М. Андреева получает важное и ответственное общественное назначение председателем Научного студенческого общества (НСО) философского факультета, участвуя, наблюдая, рефлексирова и «разруливая» различные, порой сложные и конфликтные социально-межличностные взаимоотношения в студенческой среде. Окончив аспирантуру, она в 1953 г. успешно в МГУ защищает кандидатскую диссертацию на ответственную тему по историческому материализму «Развитие В. И. Лениным теории социалистической революции в годы Первой мировой войны», становится кандидатом философских наук.

Аналогично в эти же сложные послевоенные времена фронтовик-разведчик орденоносец Е. С. Кузьмин в 1952 г. защищает в ЛГУ кандидатскую диссертацию, посвященную идеям другого великого вождя на тему «Проблема сознания в свете трудов И. В. Сталина». На психологической специализации философского факультета ЛГУ он читает курс лекций по истории психологии и ведет прикладные исследования производственных коллективов. Специализируясь в ЛГУ под влиянием Б. Г. Ананьева как ученика В. М. Бехтерева, его последователь Е. С. Кузьмин в период идеологической оттепели рубежа 1950–1960-х гг. обращается к теоретико-методологическому анализу социально-психологической проблематики. В 1962 г. он открывает лабораторию этого профиля в организованном академиком АПН РСФСР Б. Г. Ананьевым при ЛГУ Институте конкретных социальных исследований (ИКСИ). При его поддержке как декана вновь созданного в 1966 г. психологического факультета ЛГУ доцент Кузьмин в 1968 г. создает и возглавляет до 1994 г. первую в стране университетскую кафедру социальной психологии. Руководя ее многолетней научно-учебной работой с изданием вместе с коллегами (Б. Д. Парыгин, А. Л. Свенцицкий, В. Е. Семенов, Э. С. Чугунова и мн. др.) цикла статей, книг, учебников и пособий, Е. С. Кузьмин создает знаменитую ленинградскую школу [Кузьмина, 2011] научно-учебной социальной психологии, специализирующейся на разработке ее теоретических основ [Кузьмин, 1967] и на изучении общения и

отношений в производственных коллективах и в системах управления и образования.

В наиболее важных вехах параллельна более сложная эволюция в МГУ научно-учебной деятельности Г. М. Андреевой как создателя второй по времени в стране аналогичной кафедры. Однако интригующей предысторией ее открытия на факультете психологии МГУ в 1972 г. была длительная двадцатилетняя эволюция Андреевой от поначалу ортодоксального специалиста по социально-философскому анализу проблем исторического материализма классовой борьбы и по актуальной критике ревизионизма [Андреева, 1959] через социально-философскую трактовку личности [Андреева, 1964] с позиций, идеологически значимых для научного коммунизма, до чуть ли не фрондерского, но все же – как тогда полагалось – критического интереса к буржуазной социологии. Ее основательное изучение включало также последовательное исследование позитивных достижений и методов эмпирической социологии, ее теории, истории и методологии. Их анализ был обобщен как в докторской диссертации по философии на тему «Проблемы методологии эмпирического исследования в современной буржуазной социологии» (успешно защищенной в МГУ в 1965 г.), так и в ряде монографий и пособий [Андреева, 1996].

Ассимиляция такого разностороннего опыта стала актуальна в социокультурных условиях идеологической «оттепели» 1960-х гг., когда с учеными-социологами (Б. А. Грушин, А. Г. Здравомыслов, И. С. Кон, Б. Ф. Поршнев, В. А. Ядов и др.) Андреева тесно общалась. При их поддержке и сотрудничая с открывшейся в начале 1960-х гг. на философском факультете МГУ лабораторией конкретных социальных исследований, Андреева, сплотив вокруг себя философов-единомышленников и энтузиастов социологии, открыла и возглавила в 1968 г. кафедру методики конкретных социальных исследований. За короткий срок ее коллективом под руководством Андреевой был издан ряд книг и пособий [Андреева, 1972] по теории и методологии конкретной социологии и ее междисциплинарным связям, в том числе с социальной психологией [Андреева, 1971]. Однако, из-за возникших в конце «оттепели» дискуссий об избыточности социологии – на фоне монопольного развития политически значимых исторического материализма и научного коммунизма – осложнилась атмосфера для профессиональной работы социальной кафедры на идеологическом философ-

ском факультете (аналогично как и у А. А. Бодалева и Е. С. Кузьмина в ЛГУ).

В связи с этим в 1971 г. Андреева подготовила обзор достижений зарубежной социальной психологии и, покинув заведование кафедрой на факультете философии, по приглашению декана психологического факультета МГУ академика АПН СССР А. Н. Леонтьева перешла сюда работать профессором с перспективой институционализации изучения и преподавания соответствующей проблематики с учетом ассимиляции методов социальных исследований [Андреева, 1972]. По этим лекциям и пособиям учились поколения молодых социологов и социальных психологов в советских вузах. В 1972 г. ею была открыта кафедра социальной психологии МГУ и возглавлялась Андреевой до 1989 г., когда она осталась на ней в должности профессора, продолжая преподавать и вести исследования [Андреева, 1999; 2008; 2009] до 2014 г. За ученые заслуги она получает две Ломоносовские премии (одну за преподавательскую и другую за научную деятельность) и избирается членом Ученого совета МГУ им. М. В. Ломоносова. При этом доминантой исследований на рубеже XX–XXI вв. стало обобщение Андреевой ее многолетних междисциплинарных исследований – как философа, методолога, социолога, историка, культуролога, психолога, педагога – в такой интегрально-гносеологической области, как инновационная когнитивная социальная психология познания.

Построение Г. М. Андреевой системы социальной психологии познания и параллели ее развития в деятельности А. А. Бодалева. Эта междисциплинарная область науки восходит к классическим довоенным трудам германского методолога К. Мангейма по «социологии знания» и советского ученого М. Р. Мегрелидзе по «социологии мышления» [Мегрелидзе, 2007]. Социальная психология познания развивалась сначала во второй половине XX в. под влиянием кибернетики, психолингвистики, когнитивизма [Андреева, 1959], а ныне, в начале XXI в. – во взаимодействии с нейропсихолингвистикой, когнитологией, психотерапией и цифрологией с учетом достижений когнитивно-деятельностной социальной психологии познания, разработанной Андреевой [Андреева, 1980] и рядом участников и последователей эпистемологического крыла ее научной школы (Т. Д. Марцинковской, И. Н. Семеновым, Д. А. Хорошиловым, А. В. Юревичем [Андреева, 2009; Журавлев, 2016; Семенов, 2014; Семенов, 2018; Хорошилов, 2022] и др.). Исто-

рико-научные предпосылки изучения познания издавна вызывали интерес в мировой философской и психологической мысли, в том числе в российской классической (И. М. Сеченов, К. Д. Ушинский, Н. О. Лосский, И. И. Лапшин, Г. И. Челпанов, Г. Г. Шпет, Л. С. Выготский, П. П. Блонский, К. Р. Мегрелидзе, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Я. А. Пономарев, М. С. Роговин, Б. Ф. Ломов, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, А. М. Матюшкин, О. К. Тихомиров, М. Г. Ярошевский) и современной (К. А. Абульханова, Н. Г. Алексеев [Алексеев, 1979], Д. Б. Богоявленская, А. Л. Журавлев [Журавлев, 2016], В. П. Зинченко, Е. С. Кузьмин [Кузьмин, 1967], Н. В. Кузьмина [Кузьмина, 2011], Ю. К. Корнилов, А. В. Карпов, В. А. Мазиллов [Мазиллов, 2014], А. И. Савенков [Семенов, 2014], И. Н. Семенов [Семенов, 2017], С. Д. Смирнов, Д. В. Ушаков [Журавлев, 2016], М. А. Холодная, Н. И. Чуприкова, В. Д. Шадриков, А. В. Юревич и др.). Помимо опыта традиционного изучения мышления (как решения задач [Семенов, 2017], оперирования понятиями, принятия решений [Семенов, 2018]) в российском человекознании становление когнитивной социальной психологии познания номинативно началось в 1965 г. с книги А. А. Бодалева «Восприятие человека человеком» [Бодалев, 1965] и в 1966 г. на эту же тему докторской диссертации, продолжилось другими его гносеолого-антропологическими трудами [Бодалев, 1970; 1981; 1982; 1998; 2003; 2005].

Однако, непосредственным толчком для систематического теоретико-экспериментального изучения этой проблематики в нашей стране послужили достижения когнитивизма и особенно перевод в 1977 г. книги Дж. Брунера «Психология познания». Вскоре на рубеже 1970–1980-х гг. на нее откликнулись своими исследованиями ряд ученых, в том числе социальных психологов [Трусов, 1980] и среди них Г. М. Андреева. Ее специальными статьями [Андреева, 1977; 1980] начинаются многолетние изыскания в области социально-когнитивной [Андреева, 1984] проблематики психологии познания [Андреева, 1999; 2001]. Кульминацией этого изучения явился читаемый на факультете Андреевой в 1990–2010-е гг. студентам и аспирантам МГУ курс по социальной психологии познания, обобщенный ею в цикле фундаментально-прикладных трудов [Андреева, 1999; 2008; 2009 др.] и ныне продолженный ее учениками и последователями в фи-

лософско-методологическом виде социально-психологической эпистемологии [Семенов, 2018]. В начале XXI в. изучение социальной психологии познания в категориальном плане обобщается в трудах А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского [Петровский, 2001; Семенов, 2015] и становится одним из ведущих системно-методологических направлений [Журавлев, 2016] научно-исследовательской деятельности ИП РАН (К. А. Абульханова, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, Е. А. Сергиенко, Д. В. Ушаков, Т. Н. Ушакова, А. В. Юревич и др.).

Итак, развитие почти 70-летней профессиональной деятельности в МГУ дифференцируется на такие ключевые эпохи предметно-дисциплинарного формирования Андреевой в качестве ученого-исследователя и педагога-преподавателя, как: 1) социально-философская (1945–1964); 2) социологическая (1965–1971); 3) социально-психологическая (1971–1996); 4) социально-гносеологическая (1997–2014). Если третья из них – собственно социально-психологическая – параллельно развивалась в предметно-организационном плане во многом соревновательно с Е. С. Кузьминым, то последняя – социально-гносеологическая – эпоха функционально сопоставима с параллельным изучением А. А. Бодалевым социально-антропологического восприятия и познания человека человеком, а также самовосприятия и саморазвития им в процессе акме-становления в качестве выдающейся личности.

Это было начато А. А. Бодалевым [Бодалев, 1965] в ЛГУ ранее с середины 1960-х гг. и продолжалось в руководимой им научной школе [Семенов, 2023] вплоть до середины 2010-х гг. Институционально-карьерная же эволюция в ЛГУ Е. С. Кузьмина [Кузьмина, 2011] во многом зеркально схожа с развитием в МГУ социально-психологической кафедры Г. М. Андреевой. Однако, изучение ею психологии познания (начатое с исследования социальной перцепции [Андреева, 1977] в контексте теории деятельности А. Н. Леонтьева [Андреева, 1980]) весьма отличалось от психолого-антропологического подхода А. А. Бодалева [Бодалев, 1970], изучавшего перцептивность как процесс восприятия и понимания человека человеком [Бодалев, 1982] с позиций методологии комплексного человекознания в трактовке Б. Г. Ананьева.

Его ученик А. А. Бодалев [Семенов, 2023] после окончания вуза и аспирантуры, успешной

защиты диссертации «Формирование требовательности к себе у старшего школьника» в 1953 г. и получения степени кандидата педагогических наук позднее работал учителем в средней школе, продолжая сотрудничать в ЛГУ с научной школой психологии человекознания. В период «оттепели» в 1960-е гг. он заинтересовался проблемами теоретико-экспериментального исследования восприятия людьми друг друга в общении. Вскоре от анализа социальной перцепции [Бодалев, 1965] Бодалев обратился к анализу антропологически важной проблематики понимания [Бодалев, 1970; 1982] человека человеком как личности в ситуациях межличностного общения [Бодалев, 1981]. Столкнувшись на философском факультете с непониманием значимости изучения этой проблемы для отечественной психологии, Бодалев – при поддержке своего учителя Б. Г. Ананьева его друга А. Н. Леонтьева – был избран членом-корреспондентом АПН СССР и стал с 1969 г. заведующим кафедрой общей психологии ЛГУ. После кончины Б. Г. Ананьева его ученик Бодалев был в 1972–1976 гг. деканом факультета психологии ЛГУ. Будучи избран в 1976 г. академиком-секретарем отделения психологии и возрастной физиологии АПН СССР, он переехал на работу в московский НИИ психологии АПН СССР. Здесь в качестве члена-корреспондента этой академии он организовал исследовательскую группу по психологии общения личности школьников и вскоре трансформировал ее в первую в стране лабораторию по социальной перцепции.

После смерти А. Н. Леонтьева в 1979 г. А. А. Бодалев стал его преемником на посту декана психологического факультета МГУ и заведующим кафедрой общей психологии до 1986 г. Здесь он в АПН, как и в НИИОПП, продолжил свои исследования процессов межличностного познания и понимания человека человеком в общении, а также разрабатывал научно-педагогическое обеспечение университетского образования в плане преподавания общей, возрастной, педагогической и социальной психологии. В связи с избранием академика Бодалева в 1986–1989 гг. вице-президентом АПН СССР, он покинул МГУ, сосредоточившись в НИИОПП/ПИ РАО на психолого-педагогических вопросах школьного образования и семейного воспитания в созданной им лаборатории для исследования их социально-педагогических аспектов.

Их изучением в НИИОПП и в АПН занимался также заведующий кафедрой психологии МГПИ им. В. И. Ленина социальный психолог академик АПН СССР и первый президент РАО А. В. Петровский [Семенов, 2014]. Он в качестве лидера отечественной социально-педагогической психологии последней трети XX в. исследовал со своей научной школой возрастно-психологические аспекты развития учащихся и учителей в образовании и обеспечивал его реализацию множеством различных учебных пособий и учебников для студентов и аспирантов педвузов, которые переводились на несколько десятков языков мира. Многие книги и учебники Г. М. Андреевой и А. А. Бодалева также издавались за рубежом, в том числе в университетах тех стран, где они читали лекции, включая обзор достижений отечественной общей и социально-педагогической психологии.

В 1990–2010-е гг. академик Бодалев [Семенов, 2023] преподавал профессором на кафедре инженерной психологии в МГУ, руководил в ПИ РАО группой по социореабилитации и сотрудничал в РАГС/РАНХГС с научной школой академика А. А. Деркача [Деркач, 2005] по развитию психолого-акмеологических аспектов профессионализма и мастерства взрослых в последипломном образовании. Далее Бодалев с коллегами изучал специфику их социальной перцепции [Бодалев, 1998], комплексного познания [Бодалев, 2005] и социализации творческих продуктов выдающихся личностей [Бодалев, 2003], в том числе с анализом их персонологии.

В этом социокультурном контексте нами разрабатывался рефлексивно-персонологический подход [Семенов, 2014] к науковческому изучению житнетворчества корифеев зарубежного (К. Роджерс, О. Кюльпе, М. Шелер, В. Лефевр) и российского человекознания (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, И. С. Ладенко, Я. А. Пономарев, В. М. Розин, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин), в том числе психологов: когнитивных (Н. Г. Алексеев, А. В. Брушлинский, Д. Б. Богоявленская, В. П. Зинченко, А. М. Матюшкин, В. Д. Шадриков, О. К. Тихомиров), социальных (В. М. Бехтерев, Г. Г. Шпет, А. А. Бодалев [Семенов, 2023], А. В. Петровский [Петровский, 2001], Е. В. Шорохова [Семенов, 2022], М. Г. Ярошевский [Семенов, 2015], К. А. Абульханова) и педагогических (П. П. Блонский, К. Н. Вентцель, Н. В. Кузьмина [Савенков, 2023], Н. Ф. Талызина, И. В. Дубровина, Л. Ф. Обухова, А. И. Савенков, Д. И. Фель-

дштейн и др.) в их междисциплинарных взаимодействиях [Семенов, 2018].

Заключение

В этом ключе по инициативе А. А. Бодалева и под его редакцией в 2011 г. был издан обобщающий Большой энциклопедический словарь по социальной психологии общения, удостоенный «Золотой Психеи» РПО. Параллельно Г. М. Андреева и А. А. Бодалев с коллегами руководили в 2014 гг. проектированием научной конференции с изданием трудов [Семенов, 2014] прикладной социальной психологии роли по проблемам общения и доверия в развитии личности. С опорой на опыт обоих корифеев в МГУ и в сотрудничестве с ними в некоторых исследованиях [Андреева, 2009] актуальных вопросов современной социальной психологии [Бодалев, 1998], в нашей школе [Проектно-исследовательский подход..., 2011] с учетом их достижений и советов также ведется изучение коммуникативно-рефлексивных аспектов экзистенциально-когнитивного развития человека, в том числе как выдающейся личности и субъекта научного познания [Семенов, 2017]. В прикладном плане это позволило разработать еще один – рефлексивно-психологический проектно-исследовательский – подход [Проектно-исследовательский подход..., 2011] социально-педагогической [Семенов, 2014] и психолого-акмеологической [Бодалев, 1998] направленности к научному обеспечению основных ступеней непрерывного профессионального образования: дошкольному, среднему, высшему, последиplomному. Ныне в XXI в. этот подход развивается с позиций нашей научной школы [Семенов, 2017] в МГПУ с учетом достижений такого инновационного направления современного человекознания, как социально-педагогическая психология (К. А. Абульханова, Н. Г. Алексеев, А. Г. Асмолов, С. К. Бондырева, А. А. Деркач, И. В. Дубровина, А. Л. Журавлев, В. В. Козлов, М. Ю. Кондратьев, Н. В. Кузьмина, В. А. Мазилев, В. С. Мухина, А. В. Петровский, В. В. Рубцов, А. И. Савенков, Э. В. Сайко, В. С. Собкин, Д. И. Фельдштейн, В. Д. Шадриков, И. С. Якиманская, М. Г. Ярошевский и др.). Ее основы заложены фундаментальными трудами и учебными пособиями таких ведущих российских социальных психологов второй половины XX в., как Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Е. С. Кузьмин.

В итоге сравнительного анализа типологии рассмотренных социально-психологических подходов определяется следующий общий **вы-**

вод. Если в творчестве Е. С. Кузьмина доминировал социально-производственный профиль, то А. А. Бодалев и его школа изучали с экзистенциально-антропологических позиций личностно-коммуникативные аспекты восприятия и понимания человека человеком в общении. Параллельно же с этим Г. М. Андреева выстроила систему когнитивно-личностной и коммуникативно-деятельностной социальной психологии экзистенциально-гносеологического познания. Тем самым Г. М. Андреева и А. А. Бодалев внесли существенный вклад в изучение социально-психологических аспектов современной бурно развивающейся интегративной когнитологии (Н. Г. Алексеев, В. А. Барабанщиков, Б. М. Величковский, А. Л. Журавлев, Д. Н. Завалишина, В. А. Мазилев, А. Н. Поддьяков, И. Н. Семенов, Д. В. Ушаков, В. Д. Шадриков, Н. И. Чуприкова, А. В. Юревич и др.), в русле развития которой ныне исследуются методологические проблемы психологии познания.

Достижения столичной научно-учебной социальной психологии в ЛГУ и МГУ далее были оригинально развиты также в региональных университетах [Мазилев, 2014]. В них в конце XX в. были созданы ее собственные научные школы в Ярославле (во главе с В. Д. Шадриковым, В. В. Новиковым, А. В. Карповым, В. В. Козловым, В. А. Мазилевым), в Новосибирске (с И. С. Ладенко), в Ростове-на-Дону (с В. А. Лабунской) и т. д., анализ развития и достижений которых требует специального историко-научного изучения.

Библиографический список

1. Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века / отв. ред. И. Н. Семенов. Кисловодск : СКГТУ, 2007. URL: https://psy.su/persons/100_psihologov_rossii/60921/ (дата обращения: 13.05.2024).
2. Алексеев Н. Г. Когнитивизм как общепсихологическая концепция познавательных процессов и научения / Н. Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. 1979. № 2. С. 164–169.
3. Андреева Г. М. Критика современных буржуазных и ревизионистских теорий классов. Москва : Знание, 1959. 32 с.
4. Андреева Г. М. Коммунизм и личность / Г. М. Андреева, Г. М. Гак, С. П. Дудель [и др.]. Москва : Политиздат, 1964. 343 с.
5. Андреева Г. М. Современная буржуазная эмпирическая социология: критический очерк. Москва : Мысль, 1965. 303 с.

6. Андреева Г. М. Современная социальная психология на Западе. Теоретические направления / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. Москва : Изд-во МГУ, 1971. 270 с.
7. Андреева Г. М. Лекции по методике конкретных социальных исследований / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская ; под ред. Г. М. Андреевой. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1972. 202 с.
8. Андреева Г. М. К построению теоретической схемы исследования социальной перцепции // Вопросы психологии. 1977. № 2. С. 3–14.
9. Андреева Г. М. Принцип деятельности и построение системы социально-психологического знания // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1980. № 4. С. 3–13.
10. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для факультетов психологии университетов. Москва : Изд-во МГУ, 1980. 324 с.
11. Андреева Г. М. Методы исследования межличностного восприятия: Спецпрактикум по социальной психологии / Г. М. Андреева, О. В. Соловьева, Е. И. Лубовская [и др.] ; под ред. Г. М. Андреевой, В. С. Агеева. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1984. 103 с.
12. Андреева Г. М. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1987. 301 с.
13. Андреева Г. М. Социология в России : учебное пособие для студентов вузов / Г. М. Андреева, И. В. Бестужев-Лада, В. А. Ядов ; отв. ред. В. А. Ядов. Москва : Институт социологии РАН, 1996. 367 с.
14. Андреева Г. М. Социальное познание: проблемы и перспективы: избранные психологические труды. Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1999. 412 с. (Психологи отечества).
15. Андреева Г. Программы учебных дисциплин по социальной психологии / Г. Андреева, В. Баранова, Е. Белинская ; отв. ред. Ю. П. Зинченко. Москва : Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 2001. 498 с.
16. Андреева Г. М. Когнитивного соответствия теория. Общение // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь. Социальная психология / отв. ред. А. В. Петровский. Москва : Per Se; Речь, 2005. 175 с.
17. Андреева Г. М. Когнитивные подходы в современной социальной психологии // Когнитивный подход: философия, когнитивная наука, когнитивные дисциплины. Москва : КАНОН+, 2008. С. 348–374.
18. Андреева Г. М. Прогресс психологии: критерии и признаки / Г. М. Андреева, А. Н. Ждан, И. Н. Семенов ; отв. ред. А. Л. Журавлев, Т. Д. Марцинковская, А. В. Юревич. Москва : ИП РАН, 2009 (Серия: Методология, теория и история психологии). 334 с.
19. Андреева Г. М. Социальная перцепция // Психология общения. Энциклопедический словарь / отв. ред. А. А. Бодалев. Москва : Когито-центр, 2011. 600 с.
20. Бодалев А. А. Психология восприятия человека человеком. Ленинград : ЛГУ, 1965. 123 с.
21. Бодалев А. А. Формирование понятия о личности другого человека. Ленинград : ЛГУ, 1970. 135 с.
22. Бодалев А. А. О состоянии и задачах разработки психологии познания людьми друг друга // Психология межличностного познания / отв. ред. А. А. Бодалев. Москва : Педагогика, 1981. с. 4–16.
23. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. Москва : МГУ, 1982. 200 с.
24. Бодалев А. А. Проблемы социально-перцептивной компетентности личности / А. А. Бодалев, Н. В. Кузьмина, И. Н. Семенов ; отв. ред. И. Н. Семенов, Е. А. Яблокова. Москва : РАГС, 1998. 248 с.
25. Бодалев А. А. Как становятся великими или выдающимися? / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. 285 с. (Советы психолога).
26. Бодалев А. А. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / А. А. Бодалев, Н. В. Васина. Москва: Речь, 2005. 324 с.
27. Деркач А. А. Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности / А. А. Деркач, И. Н. Семенов, А. В. Балаева. Москва : РАГС, 2005. 194 с.
28. Журавлев А. Л. Социальная психология знания / А. Л. Журавлев, Д. В. Ушаков, А. В. Юревич. Москва : Институт психологии РАН, 2016. 446 с.
29. Козлов В. В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие / В. В. Козлов, В. А. Мазиллов, Н. П. Фетискин. 2-е изд., доп., перераб. Москва : МАПН ; Изд-во ин-та психотерапии, 2018. 715 с.
30. Кузьмин Е. С. Основы социальной психологии. Ленинград : ЛГУ, 1967. 173 с.
31. Кузьмина Н. В. Е. С. Кузьмин – создатель кафедры, специализации по социальной психологии и продуктивной подготовке будущих специалистов / Н. В. Кузьмина, Н. Е. Жаринова // Вестник СПбГУ. Серия 16. 2011. Вып. 4. С. 38–46.
32. Мазиллов В. А. Современная социальная психология: методология комплексных и междисциплинарных исследований // Вестник Удмуртского университета. Серия: Филология. Психология. Педагогика. 2014. Вып. 2. С. 32–39.
33. Мегрелидзе К. Р. Основные проблемы социологии мышления. Москва : Изд-во ЛКИ, 2007. 488 с.
34. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Москва : Академия, 2001. 336 с.
35. Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования : международная коллективная монография / отв. ред.-сост. И. Н. Семенов, Т. Г. Болдина. Ногинск : Аналитика Родис, 2011. 401 с.
36. Савенков А. И. Вековое развитие жизнедеятельности выдающегося российского ученого: от пе-

дагогической одаренности через психологию профессионализма к акмеологии творчества (в связи со 100-летним юбилеем Нины Васильевны Кузьминой (Головки-Гаршиной) / А. И. Савенков, И. Н. Семенов // Известия РАО. 2023. № 4. С. 239–255.

37. Семенов И. Н. Рефлексивно-психологическое проектирование продуктивности общения и доверия в научных конференциях школьников // Психология общения и доверия: теория, методология, практика / под ред. Г. М. Андреевой, А. А. Бодалева. Москва : УРАО, ПИ РАО.МГУ, 2014. С. 348–350.

38. Семенов И. Н. Персонология жизнотворчества А. В. Петровского и развитие истории и теории общей и социальной психологии и педагогики // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2014. № 6. С. 10–48.

39. Семенов И. Н. Персонология Михаила Григорьевича Ярошевского как историка, теоретика, методолога психологии развития личности и творчества в науке // Развитие личности. 2015. № 4. С. 19–52.

40. Семенов И. Н. Современные исследования творческого мышления и креативной личности в научной школе рефлексивной психологии // Институт психологии РАН. Человек и мир. 2017. Т. 1, № 1. С. 121–150.

41. Семенов И. Н. Эпистемологическая типология форм научного знания в рефлексивной психологии творчества // Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. Москва : Институт психологии РАН, 2018. С. 472–513.

42. Семенов И. Н. Научно-педагогическая рефлексия развития академической социальной психологии (К 50-летию юбилею ИП РАН и 100-летию со дня рождения Е. В. Шороховой) / И. Н. Семенов, Д. А. Водопьянов // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13, № 3. С. 221–235. DOI: 10.17759/sps.2022130313

43. Семенов И. Н. Рефлексивная персонология жизнедеятельности А. А. Бодалева и его вклад в психологию общения, акмеологию творчества и педагогику воспитания личности // Известия РАО. 2023. № 1. С. 363–399. DOI: 10.51944/20738498_2023_1

44. Трусков В. П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов. Ленинград : ЛГУ, 1980. 144 с.

45. Хорошилов Д. А. Психология социального познания в изменяющемся обществе. Москва : Акрополь, 2022. 179 с.

Reference list

1. Aktual'nye social'no-psihologicheskie problemy razvitiya lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve XXI veka = Urgent social and psychological problems of personality development in the educational space of the XXI century / отв. ред. I. N. Semenov. Kislovodsk : SKGTU, 2007. URL: https://psy.su/persons/100_psihologov_rossii/60921/ (data obrashhenija: 13.05.2024).

2. Alekseev N. G. Kognitivizm kak obshhepsihologicheskaja koncepcija poznavatel'nyh processov i nauchen-

ija = Cognitivism as a general psychological concept of cognitive processes and learning / N. G. Alekseev, V. K. Zareckij, I. N. Semenov // Voprosy psihologii. 1979. № 2. S. 164–169.

3. Andreeva G. M. Kritika sovremennyh burzhuaznyh i revizionistskih teorij klassov = Criticism of modern bourgeois and revisionist class theories. Moskva : Znanie, 1959. 32 s.

4. Andreeva G. M. Kommunizm i lichnost' = Communism and personality / G. M. Andreeva, G. M. Gak, S. P. Dudel' [i dr.]. Moskva : Politizdat, 1964. 343 s.

5. Andreeva G. M. Sovremennaja burzhuaznaja jempiricheskaja sociologija: kriticheskij ocherk = Modern bourgeois empirical sociology: a critical essay. Moskva : Mysl', 1965. 303 s.

6. Andreeva G. M. Sovremennaja social'naja psihologija na Zapade. Teoreticheskie napravlenija = Modern social psychology in the West. Theoretical directions / G. M. Andreeva, N. N. Bogomolova, L. A. Petrovskaja. Moskva : Izd-vo MGU, 1971. 270 s.

7. Andreeva G. M. Lekcii po metodike konkretnyh social'nyh issledovanij = Lectures on the methodology of specific social research / G. M. Andreeva, N. N. Bogomolova, L. A. Petrovskaja ; pod red. G. M. Andreevoj. Moskva : Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1972. 202 s.

8. Andreeva G. M. K postroeniju teoreticheskoy shemy issledovanija social'noj percepcii = Towards the construction of a theoretical scheme for the study of social perception // Voprosy psihologii. 1977. № 2. S. 3–14.

9. Andreeva G. M. Princip dejatel'nosti i postroenie sistemy social'no-psihologicheskogo znaniya = Principle of activity and building a system of socio-psychological knowledge // Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologija. 1980. № 4. S. 3–13.

10. Andreeva G. M. Social'naja psihologija = Social psychology : uchebnik dlja fakul'tetov psihologii universitetov. Moskva : Izd-vo MGU, 1980. 324 s.

11. Andreeva G. M. Metody issledovanija mezhlchnostnogo vosprijatija: Specpraktikum po social'noj psihologii = Methods of studying interpersonal perception: Special practice in social psychology / G. M. Andreeva, O. V. Solov'eva, E. I. Lubovskaja [i dr.] ; pod red. G. M. Andreevoj, V. S. Ageeva. Moskva : Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1984. 103 s.

12. Andreeva G. M. Obshhenie i optimizacija sovместnoj dejatel'nosti = Communicate and streamline collaboration / pod red. G. M. Andreevoj, Ja. Janousheka. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1987. 301 s.

13. Andreeva G. M. Sociologija v Rossii = Sociology in Russia : uchebnoe posobie dlja studentov vuzov / G. M. Andreeva, I. V. Bestuzhev-Lada, V. A. Jadov ; отв. ред. V. A. Jadov. Moskva : Institut sociologii RAN, 1996. 367 s.

14. Andreeva G. M. Social'noe poznanie: problemy i perspektivy: izbrannye psihologicheskie trudy = Social cognition: problems and perspectives: selected

psychological works. Moskva : MPSI ; Voronezh : MODJeK, 1999. 412 s. (Psihologii otechestva).

15. Andreeva G. Programmy uchebnyh disciplin po social'noj psihologii = Social Psychology Curricula / G. Andreeva, V. Baranova, E. Belinskaja ; otv. red. Ju. P. Zinchenko. Moskva : Izd-vo MGU im. M. V. Lomonosova, 2001. 498 s.

16. Andreeva G. M. Kognitivnogo sootvetstvija teorija. Obshhenie = Cognitive compliance theory. Communication // Psihologicheskij leksikon. Jenciklopedicheskij slovar'. Social'naja psihologija / otv. red. A. V. Petrovskij. Moskva : Per Se, Rech', 2005. 175 s.

17. Andreeva G. M. Kognitivnye podhody v sovremennoj social'noj psihologii = Cognitive approaches in modern social psychology // Kognitivnyj podhod: filosofija, kognitivnaja nauka, kognitivnye discipliny. Moskva : KANON+, 2008. S. 348–374.

18. Andreeva G. M. Progress psihologii: kriterii i priznaki = Progress of psychology: criteria and signs / G. M. Andreeva, A. N. Zhdan, I. N. Semenov ; otv. red. A. L. Zhuravlev, T. D. Marcinkovskaja, A. V. Jurevich. Moskva : IP RAN, 2009 (Serija: Metodologija, teorija i istorija psihologii). 334 s.

19. Andreeva G. M. Social'naja percepcija = Social perception // Psihologija obshhenija. Jenciklopedicheskij slovar' / otv. red. A. A. Bodalev. Moskva : Kogito-centr, 2011. 600 s.

20. Bodalev A. A. Psihologija vosprijatija cheloveka chelovekom = Psychology of human perception. Leningrad : LGU, 1965. 123 s.

21. Bodalev A. A. Formirovanie ponjatija o lichnosti drugogo cheloveka = Formation of the concept of the personality of another person. Leningrad : LGU, 1970. 135 s.

22. Bodalev A. A. O sostojanii i zadachah razrabotki psihologii poznaniya ljud'mi drug druga = On the state and tasks of developing the psychology of cognition by people of each other // Psihologija mezhdisciplinostnogo poznaniya / otv. red. A. A. Bodalev. Moskva : Pedagogika, 1981. s. 4–16.

23. Bodalev A. A. Vosprijatie i ponimanie cheloveka chelovekom = Human perception and understanding. Moskva : MGU, 1982. 200 s.

24. Bodalev A. A. Problemy social'no-perceptivnoj kompetentnosti lichnosti = Problems of social-perceptual competence of the individual / A. A. Bodalev, N. V. Kuz'mina, I. N. Semenov ; otv. red. I. N. Semenov, E. A. Jablova. Moskva : RAGS, 1998. 248 s.

25. Bodalev A. A. Kak stanovjatsja velikimi ili vydajushhimisja? = How do you become great or outstanding? / A. A. Bodalev, L. A. Rudkevich. Moskva : Izd-vo In-ta psihoterapii, 2003. 285 s. (Sovety psihologa).

26. Bodalev A. A. Poznanie cheloveka chelovekom (vozrastnoj, gendernyj, jetnicheskij i professional'nyj aspekty) = Human cognition (age, gender, ethnic and occupational aspects) / A. A. Bodalev, N. V. Vasina. Moskva: Rech', 2005. 324 s.

27. Derkach A. A. Refleksivnaja akmeologija tvorcheskoj individual'nosti = Reflective acmeology of

creative individuality / A. A. Derkach, I. N. Semenov, A. V. Balaeva. Moskva : RAGS, 2005. 194 s.

28. Zhuravlev A. L. Social'naja psihologija znanija = Social psychology of knowledge / A. L. Zhuravlev, D. V. Ushakov, A. V. Jurevich. Moskva : Institut psihologii RAN, 2016. 446 s.

29. Kozlov V. V. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp = Social and psychological diagnostics of personality development and small groups : ucheb. posobie / V. V. Kozlov, V. A. Mazilov, N. P. Fetiskin. 2-e izd., dop., pererab. Moskva : MAPN ; Izd-vo in-ta psihoterapii, 2018. 715 s.

30. Kuz'min E. S. Ocnovy social'noj psihologii = Fundamentals of social psychology. Leningrad : LGU, 1967. 173 s.

31. Kuz'mina N. V. E. S. Kuz'min – sozdatel' kafedry, specializacii po social'noj psihologii i produktivnoj podgotovke budushhih specialistov = E. S. Kuz'min – the creator of the department, specialization in social psychology and productive training of future specialists / N. V. Kuz'mina, N. E. Zharinova // Vestnik SPbGU. Serija 16. 2011. Vyp. 4. S. 38–46.

32. Mazilov V. A. Sovremennaja social'naja psihologija: metodologija kompleksnyh i mezhdisciplinarnyh issledovanij = Modern social psychology: methodology of complex and interdisciplinary research // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija: Filologija. Psihologija. Pedagogika. 2014. Vyp. 2. S. 32–39.

33. Megrelidze K. R. Osnovnye problemy sociologii myshlenija = Main problems of sociology of thinking. Moskva : Izd-vo LKI, 2007. 488 s.

34. Petrovskij A. V. Osnovy teoreticheskoy psihologii = Fundamentals of theoretical psychology / A. V. Petrovskij, M. G. Jaroshevskij. Moskva : Akademija, 2001. 336 s.

35. Proektno-issledovatel'skij podhod v reflektivnoj psihologii innovacionnogo obrazovanija = Design and research approach in the reflective psychology of innovative education : mezhdunarodnaja kollektivnaja monografija / otv. red.-sost. I. N. Semenov, T. G. Boldina. Noginsk : Analitika Rodis, 2011. 401 s.

36. Savenkov A. I. Vekovoe razvitie zhiznedejatel'nosti vydajushhegosja rossijskogo uchenogo: ot pedagogicheskoy odarennosti cherez psihologiju professionalizma k akmeologii tvorchestva (v svjazi so 100-letnim jubileem Niny Vasil'evny Kuz'minoj (Golovko-Garshinoj) = Century-long development of the life of an outstanding Russian scientist: from pedagogical talent through the psychology of professionalism to the acmeology of creativity (to the 100-th anniversary of Nina Vasilievna Kuz'mina (Golovko-Garshina) / A. I. Savenkov, I. N. Semenov // Izvestija RAO. 2023. № 4. S. 239–255.

37. Semenov I. N. Refleksivno-psihologicheskoe proektirovanie produktivnosti obshhenija i doverija v nauchnyh konferencijah shkol'nikov = Reflective-psychological design of communication productivity and trust in scientific conferences of school students // Psihologija obshhenija i doverija: teorija, metodologija,

praktika / pod red. G. M. Andreevoj, A. A. Bodaleva. Moskva : URAO, PI RAO.MGU, 2014. S. 348–350.

38. Semenov I. N. Personologija zhiznetvorchestva A. V. Petrovskogo i razvitie istorii i teorii obshhej i social'noj psihologii i pedagogiki = A.V. Petrovsky's life history and development of the history and theory of general and social psychology and pedagogy // Psihologija. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovanija. 2014. № 6. S. 10–48.

39. Semenov I. N. Personologija Mihaila Grigor'evicha Jaroshevskogo kak istorika, teoretika, metodologa psihologii razvitija lichnosti i tvorchestva v nauke = Personology of Mikhail Grigorievich Yaroshevsky as a historian, theorist, methodologist of the psychology of personality development and creativity in science // Razvitie lichnosti. 2015. № 4. S. 19–52.

40. Semenov I. N. Covremennye issledovanija tvorcheskogo myshlenija i kreativnoj lichnosti v nauchnoj shkole reflektivnoj psihologii = Modern research of creative thinking and creative personality in the scientific school of reflective psychology // Institut psihologii RAN. Chelovek i mir. 2017. T. 1, № 1. S. 121–150.

41. Semenov I. N. Jepistemologicheskaja tipologija form nauchnogo znanija v reflektivnoj psihologii tvorchestva = Epistemological typology of forms of scientific knowledge in the reflective psychology of creativity // Psihologicheskoe znanie: Sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitija / otv. red.

A. L. Zhuravlev, A. V. Jurevich. Moskva : Institut psihologii RAN, 2018. S. 472–513.

42. Semenov I. N. Naukovedcheskaja refleksija razvitija akademicheskaj social'noj psihologii (K 50-letnemu jubileju IP RAN i 100-letiju so dnja rozhdenija E. V. Shorohovoj) = Scientific reflection of academic social psychology development (On the occasion of the 50th anniversary of the IP RAS and the 100th anniversary of the birth of E. V. Shorokhova) / I. N. Semenov, D. A. Vodop'janov // Social'naja psihologija i obshhestvo. 2022. T. 13, № 3. S. 221–235. DOI: 10.17759/sps.2022130313

43. Semenov I. N. Refleksivnaja personologija zhiznedejatel'nosti A. A. Bodaleva i ego vklad v psihologiju obshhenija, akmeologiju tvorchestva i pedagogiku vospitanija lichnosti = Reflective personality of A. A. Bodalev's vital activity and his contribution to the psychology of communication, acmeology of creativity and pedagogy of personality education // Izvestija RAO. 2023. № 1. S. 363–399. DOI: 10.51944/20738498_2023_1

44. Trusov V. P. Social'no-psihologicheskie issledovanija kognitivnyh processov = Social psychological studies of cognitive processes. Leningrad : LGU, 1980. 144 s.

45. Horoshilov D. A. Psihologija social'nogo poznanija v izmenjajushemsja obshhestve = Psychology of social cognition in a changing society. Moskva : Akropol', 2022. 179 s.

Статья поступила в редакцию 18.03.2024; одобрена после рецензирования 15.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 18.03.2024; approved after reviewing 15.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-139
EDN: KNZMFI

Иммануил Кант и развитие психологии

Владимир Александрович Мазилев

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
v.mazilov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>

Аннотация. Статья приурочена к юбилею Иммануила Канта и посвящена обсуждению его влияния на становление психологии. 22 апреля 2024 года исполнилось 300 лет со дня рождения великого философа, но идеи, высказанные мыслителем, сохраняют свою актуальность для психологической науки. В статье обсуждаются вопросы, имеющие дискуссионный характер, поскольку в научной литературе представлены разные точки зрения на характер и степень влияния философии Канта на психологию. В статье утверждается, что влияние Канта на развитие психологии было сильным и многообразным. Указаны основные причины, приведшие к недооценке кантовского влияния. В силу особенностей личности самого Канта и специфики задач, решаемых философом, основной вектор влияния кантовских идей был связан с критическими замечаниями в адрес психологии второй половины XVIII века. Главным стоит признать методологическое влияние на развитие психологии. Кант психологом не был, но положения, содержащиеся в его работах и состоящие в анализе возможностей психологии как эмпирической дисциплины, в значительной степени определили процесс формирования научной психологии. Показано, что физиологическая психология В. Вундта является прямым ответом на кантовскую критику современной ему психологии. Влияние было и разновременным, поскольку некоторые кантовские идеи были оценены и реализованы в психологии лишь спустя достаточно продолжительное время. В статье намечены и проанализированы основные положения кантовской системы, оказавшие влияние на психологическую науку. Канту принадлежит конкретная разработка идей, реализуемых в настоящее время в психологии. Отмечены перспективные направления реализации кантовских идей в психологии. Влияние идей Канта на развитие мировой психологии по-прежнему требует исследований и нуждается в дополнительном осмыслении. История психологии в долгу перед Иммануилом Кантом, требуется более полное, глубокое и доказательное освещение этого крайне важного для истории психологии вопроса.

Ключевые слова: Кант; эмпирическая психология; рациональная психология; методология психологии; научная психология; природа; культура; поступок

Для цитирования: Мазилев В. А. Иммануил Кант и развитие психологии // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 139–150. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-139>. <https://elibrary.ru/KNZMFI>

Original article

Immanuel Kant and development of psychology

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 anniversary of Immanuel Kant and is devoted to discussing his influence on formation of psychology. April 22, 2024 marked the 300-th anniversary of the birth of the great philosopher, but the ideas expressed by the thinker remain relevant to psychological science. The article discusses issues of debatable nature, since the scientific literature presents different points of view on the nature and degree of influence of Kant's philosophy on psychology. The article argues that Kant's influence on the development of psychology was strong and diverse. The main reasons that led to the underestimation of Kant's influence are indicated. Due to the peculiarities of Kant's personality and the specifics of the tasks solved by the philosopher, the main vector of influence of Kant's ideas was

associated with critical remarks about the psychology of the second half of the XVIII century. The main thing is to recognize the methodological influence on the development of psychology. Kant was not a psychologist, but the provisions contained in his works and consisting in the analysis of the possibilities of psychology as an empirical discipline largely determined the process of formation of scientific psychology. It is shown that the physiological psychology of V. Wundt is a direct response to the Kant criticism of his modern psychology. The influence was also different in different times, since some Kant ideas were evaluated and implemented in psychology only after sufficiently long time. The article outlines and analyzes the main provisions of the Kant system that influenced psychological science. Kant owns specific development of ideas currently being implemented in psychology. Promising directions for implementing Kant ideas in psychology are noted. The influence of Kant's ideas on development of world psychology still requires research and needs additional understanding. The history of psychology is indebted to Immanuel Kant, more complete, in-depth and evidence-based coverage of this issue, which is extremely important for the history of psychology, is required.

Key words: Kant; empirical psychology; rational psychology; psychology methodology; scientific psychology; nature; culture; act

For citation: Mazilov V. A. Immanuel Kant and development of psychology. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 139-150. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-139>. <https://elibrary.ru/KNZMFI>

К несчастью, Кант не посвятил научной психологии отдельного труда, но дал значительные указания к обоснованию этой науки на новых началах, производя при случае изменения в традиционном психологическом материале и вообще благодаря всему своему вмешательству.

Макс Дессуар

Введение

Психология, как хорошо известно, в течение длительного времени развивалась в основном в рамках философии, номинальное выделение ее в самостоятельную науку произошло во второй половине XIX столетия. В соответствии с этим, если принять знаменитый тезис Германа Эббингауза, исторический путь психологии разделился на «длинное прошлое» и «краткую историю». В «длинном прошлом» оказались труды великих философов, которые не могли не размышлять о душе, сознании, методах их изучения и других вопросах, относящихся к ведению психологии. Таким образом, выдающиеся философы оказались в числе предшественников научной психологии.

Среди философов, повлиявших на научную психологию, ее формирование и последующее развитие, оказался и Иммануил Кант. С самого начала заметим, что не подлежит никакому сомнению – Иммануил Кант психологом не был, к современным ему психологическим концепциям относился весьма скептически. Неудивительно, что и влияние Канта на психологию различными авторами оценивается различно. Ничего необычного в этом нет, к тому же стоит помнить, что относительно Канта-философа продолжают нескончаемые дискуссии, поскольку представители разных философских направлений в зна-

чительной степени по-разному оценивают значение кантовских идей.

В 2024 году отмечается 300-летний юбилей со дня рождения выдающегося философа. Иммануил Кант родился 22 апреля 1724 года. Настоящая статья не только дань памяти великому философу, но и попытка разобраться в непрстом вопросе о влиянии кантовских идей на психологическую науку, поскольку в научной литературе высказываются весьма различные точки зрения по этому вопросу. Прежде всего стоит отметить, что влияние может быть существенно разным: в работах того или иного мыслителя, к примеру, может предлагаться тезис, который в дальнейшем получает развитие, на основании чего делают заключение, что идеи ученого получили развитие в науке. Возможен и иной вариант, когда влияние происходит как результат осуществленной критики – указания на существенные недостатки. В этом случае деятельность ученых более позднего времени по «устранению» указанных недостатков также должна, очевидно, трактоваться как влияние. Как мы увидим далее, в случае Канта можно наблюдать примеры и того, и другого влияния.

Во избежание возможных недоразумений напомним, что в настоящей статье речь пойдет только о тех вопросах, которые имеют значение для истории психологии.

Коротко остановимся на вопросе о том, как современная история психологии рассматривает вклад Канта в развитие психологической науки.

Начнем с авторитетного суждения Дэниела Робинсона: «Влияние Канта на психологию было намного больше, чем обычно считается. В историческом резюме было бы банально признавать репутацию Канта как философа, указывать на нативистский акцент его философии и предполагать его влияние на более поздних психологов. Некоторые даже решили, что Кант и в самом деле был творцом своего рода антропологии и предвосхитил последующих приверженцев теории инстинктов. Он решительно не был таковым. На самом деле, и это делает ему честь, среди психологов, на которых он оказал влияние, было столь же много неправильно понимавших его, сколько тех, кто следовал его рассуждениям» [Робинсон, 2005, с. 325–326]. Заметим, что автор является большим знатоком истории психологии – достаточно упомянуть вышедшее в печати под редакцией Д. Н. Робинсона 28-томное издание *Significant Contributions to the History of Psychology* (University Publications of America, Washington D.C., 1978). Предисловие к этим томам, занимающее более 500 страниц, напечатано отдельно под названием *The Mind Unfolded: Essays on Psychology's Historic Texts* (University Publications of America, Washington D. C, 1978) [Робинсон, 2005, с. 7].

Согласимся с Робинсоном, что «влияние Канта на психологию было намного больше, чем обычно считается». Если обратиться к популярному, выдержавшему множество изданий учебнику американских авторов Д. и С. Шульц, можно обнаружить, что в главе «Влияние философии на психологию» авторы указывают на Декарта, Локка, Беркли, Юма и др., существенно повлиявших на психологию, но Кант в число этих философов не входит [Шульц, 1998]. В глубокой книге М. С. Роговина, знатока истории психологии, находим суждение, выражающее мысль, что система Канта «глубоко антипсихологична» [Роговин, 1969].

Заметим, что в вышеприведенном фрагменте труда Д. Робинсона есть еще один заслуживающий внимания момент: американский историк психологии совершенно справедливо утверждает, что «среди психологов, на которых он оказал влияние, было столь же много неправильно понимавших его».

Одну из возможных причин недооценки роли Канта психологами объяснил немецкий историк психологии Макс Дессуар, высказывание которо-

го использовалось в качестве эпиграфа к данной статье. Дессуар отмечает, что благодаря трудам Христиана Вольфа, психология на какое-то время стала «центральной философской дисциплиной» [Дессуар, 1912, с. 115]. «Против такого чрезмерного расширения границ психологии скоро должны были раздаться протесты. Появившиеся возражения коснулись также содержания всей системы и приняли форму критики психологии. Тот мыслитель, который и здесь явился вождем, Иммануил Кант, ввел психологию даже в очень узкие границы...» [Дессуар, 1912, с. 115]. «Этим объясняется отчасти, почему фигура Канта не представляется историку психологии такой значительной и возвышающейся над всеми другими как историку каждой другой философской дисциплины» [Дессуар, 1912, с. 115].

Как представляется, сам Кант дал однозначный ответ о смысле своей философской системы: «Давно задуманный план относительно того, как нужно обработать поле чистой философии, состоял в решении трех задач: 1) Что я могу знать? (метафизика); 2) Что я должен делать? (мораль); 3) На что я смею надеяться? (религия); наконец, за этим должна была последовать четвертая задача – что такое человек? (антропология, лекции по которой я читаю в течение более чем двадцати лет)» [Кант, 1980, с. 589]. И – стоит добавить – очень значимое кантовское замечание, сделанное в другом месте: «В сущности все это можно было свести к антропологии, ибо три первых вопроса относятся к последнему» [Кант, 1980, с. 332]. Понятно, что поиски ответа на вопрос «что такое человек?» великим философом просто не могли не оказать влияния на психологию... Как отмечал А. Бадью в интервью, посвященном психологии М. Фуко, «несомненная заслуга Канта в том, что он способствовал движению «философии без человека к философии с человеком, эмпирической психологии» [Залевский, 2019, с. 62].

Обратимся непосредственно к Канту и его взглядам на психологию.

Результаты исследования

Кант и его влияние на психологию

Правильно оценить степень кантовского влияния на психологию можно только в том случае, если иметь в виду исторический контекст. В данном случае необходимо учитывать ситуацию в психологии, какой она была в конце XVIII столетия.

В первой трети XVIII века возникает *философская психология* в собственном смысле этого слова. Создателем философской психологии в узком смысле, как можно полагать, был Христиан Вольф (1679–1754) [Мазиллов, 2023; 2017]. *Философская психология в узком смысле* этого слова имеет место тогда, когда наличествуют три признака: 1) характеристика предмета, отличающего психологию; 2) использование термина «психология», что позволяет дифференцировать предмет философии и психологии; 3) представление психологического знания в виде системы. У Вольфа психологий было две: эмпирическая и рациональная [Wolff, 1734; 1738]. Таким образом, по Вольфу, психология распадается на рациональную и эмпирическую, различие между которыми было методологическим, поскольку они обе изучали одну и ту же душу, но в разных отношениях. Эмпирическая психология – опытная наука, дающая представление о том, что происходит в человеческой душе. Она не предполагает рациональной психологии, а служит для проверки и подтверждения того, что априорно развивает психология рациональная.

Согласно Вольфу, в эмпирической психологии выделяются две основные способности – способность познания и способность воли, каждая из которых состоит из более специальных способностей [Мазиллов, 1998]. Может показаться, что у Вольфа отсутствует способность эмоций. На самом деле она есть, но рассматривается Вольфом как подчиненная познанию. В качестве отдельной ее стал рассматривать ученик и последователь Хр. Вольфа – Иоганн Тетенс (1736–1807) [Tetens, 1777].

Тетенс модифицировал идущее от Аристотеля (через Вольфа) расчленение психического на познание и волю, добавив к последним чувство. Таким образом, оформилась номенклатура «основных» способностей: способность познания, способность воли, способность чувства. Таким образом сложилось в философской психологии представление, что основными способностями души являются познание, воля и чувство [Мазиллов, 2020].

С этими основными способностями были соотнесены Кантом его «критики»: «Критика чистого разума» [Кант, 1964] со способностью познания, «Критика практического разума» [Кант, 1965] со способностью воли, а «Критика способности суждения» [Кант, 1966] – со способностью чувства. Представляется, что преемственность

здесь – между трудами Вольфа и Тетенса и кантовскими работами очевидна.

Кант подверг критике рациональную психологию. Напомним, у Вольфа психологий было две – рациональная и эмпирическая. Такой же точки зрения придерживался и И. Н. Тетенс. Кант категорически отрицает саму возможность рациональной психологии: «Рациональная психология как доктрина, расширяющая наше самопознание, не существует» [Кант, 1964, с. 382]. По Канту, рациональная психология может выполнять лишь роль ориентира: она «возможна только как дисциплина, устанавливающая спекулятивному разуму в этой области ненарушение границы, с одной стороны, чтобы мы не бросились в объятия бездушного материализма, а с другой стороны, чтобы мы не заблудились в спиритуализме, лишенном основания в нашей жизни» [Кант, 1964, с. 382]. Кант продолжает: рациональная психология «скорее напоминает нам, чтобы мы видели в этом отказе разума дать удовлетворительный ответ на вопросы любопытствующих, касающиеся того, что выходит за пределы земной жизни, его же указание обращать свое самопознание не на бесплодную чрезмерную спекуляцию, а на плодотворное практическое применение, которое, хотя всегда и направлено только на предметы опыта, тем не менее заимствует свои принципы из более высокого источника и определяет наше поведение так, как если бы наше назначение выходило бесконечно далеко за пределы опыта, стало быть за пределы земной жизни» [Кант, 1964, с. 382].

Кант настаивает на различии *Я как субъекта* и *Я как объекта*. По Канту, о логическом Я «ничего нельзя узнать», «психологическое Я как эмпирическое сознание, доступно разнообразному познанию» [Кант, 1966а, с. 191]. Об этом см. подробнее [Мазиллов, 1998; 2017].

Кант убежден, что эмпирическое сознание доступно познанию: «Подтверждением и примером этого может служить всякое внутреннее, психологическое наблюдение, сделанное нами; для этого требуется, хотя это связано с некоторыми трудностями, воздействовать на внутреннее чувство посредством внимания (ведь мысли, как фактические определения способности представления, также входят в эмпирическое представление о нашем состоянии), чтобы получить прежде всего в созерцании самого себя знание о том, что дает нам внутреннее чувство; это созерцание дает нам представление о нас самих, как

мы себе являемся; логическое же Я хотя и указывает субъект существующим сам по себе в чистом сознании, не как восприимчивость, а как чистую спонтанность, но не способно ни к какому познанию своей природы» [Кант, 1966а, с. 191–192].

Кантовский авторитет в значительной степени способствовал последующему развитию психологии именно как *эмпирической дисциплины*.

В другой работе Кант более детально анализирует перспективы и возможности эмпирической психологии, отмечая в ней недостатки, не позволяющие стать подлинной наукой. В 1786 году в работе «Метафизические начала естествознания» Кант осуществляет «критику» современной ему психологии [Кант, 1966]. В этом контексте слово «критика» употребляется нами не в кантовском, а в современном значении – как указание на существенные недостатки эмпирической психологии, какой она могла быть в конце XVIII века.

Кант отмечает, основываясь на анализе достижений современного естествознания: «эмпирическое учение о душе должно всегда оставаться далеким от ранга науки о природе в собственном смысле, прежде всего потому, что математика неприменима к явлениям внутреннего чувства и к их законам... Но даже в качестве систематического искусства анализа или в качестве экспериментального учения учение о душе не может когда-либо приблизиться к химии, поскольку многообразие внутреннего наблюдения может здесь быть расчленено лишь мысленно и никогда не способно сохраняться в виде обособленных [элементов], вновь соединяемых по усмотрению; еще менее поддается нашим заранее намеченным опытам другой мыслящий субъект, не говоря уже о том, что наблюдение само по себе изменяет и искажает состояние наблюдаемого предмета. Учение о душе никогда не может поэтому стать чем-то большим, чем историческое учение и – как таковое в меру возможности – систематическое учение о природе внутреннего чувства, то есть описание природы души, но не наукой о душе, даже не психологическим экспериментальным учением» [Кант, 1966, с. 60].

Итак, *наукой о душе* психология быть не может, ибо не может использовать математику и эксперимент, многообразие внутреннего наблюдения нельзя расчленить на элементы, сам метод самонаблюдения искажает состояние наблюдаемого.

К тому, как психология отреагировала на кантовскую критику, мы еще вернемся.

В последнем большом сочинении, подготовленном к печати автором, «Антропологии» (1798), содержится еще одна важнейшая для научной психологии идея. Она принципиально важна, хотя на нее почему-то совсем не обращают внимания.

В предисловии Кант пишет, что «наиболее важный предмет в мире, к которому эти знания могут быть применены, — это человек, поскольку он есть собственная последняя цель» [Кант, 1994, с. 138]. Канта, исходя из общей логики его системы, конечно же интересует возможность практического использования знания. Психологов интересует *наука* о душе. Поскольку в антропологии объединяются сведения о человеке, данные психологии включаются в антропологию. Кантовские рассуждения об антропологии в целом могут быть применены – если будет на то желание – и к психологии. Прочитаем философа: «Систематически изложенное учение, предлагающее знание о человеке (антропология), может быть построено с физиологической или с прагматической точки зрения. Физиологическое знание о человеке исследует то, что природа делает из человека, прагматическая – то, что он в качестве свободно действующего существа делает или может и должен сделать из себя сам» [Кант, 1994, с. 138]. Кант, естественно, выбирает для своего труда прагматическое построение антропологии, ибо это отвечает его главной задаче.

Однако зададим вопрос: почему Кант отвергает физиологическое обоснование?

Он, анализируя реальные возможности физиологии (по ее состоянию на конец века – на 1798 год), отмечает: «Тот, кто размышляет о природных причинах, например, о том, на чем основана способность памяти, может, конечно (вслед за Декартом), предаваться умствованиям об остающихся в мозгу следах впечатлений, оставленных ощущениями, но при этом должен сознаться, что в этой игре своих представлений он не более, чем зритель, и вынужден предоставить все природе, ибо ему неизвестны нервы и волокна мозга и неизвестно, как пользоваться ими для осуществления своего намерения. Тем самым всякое теоретическое умствование такого рода просто пустая трата времени» [Кант, 1994, с. 138].

Подведем итог: Кант полагает, что психология может развиваться по образцу естественной науки, но она сталкивается с трудностями, которые в полной мере не преодолимы.

У нас нет возможности в рамках настоящей статьи рассмотреть, как психологи и физиологи

на протяжении семи первых десятилетий XIX столетия пытались реагировать на критические замечания Канта (об этом подробно см. [Герbart, 1895; Мазилев, 1998; 2017]).

Скажем лишь, что Вундту первому удалось ответить на все пункты кантовской критики психологии. Физиологическая психология В. Вундта [Wundt, 1874] стала первым проектом научной психологии. Успехи в области исследования мозга позволили Вундту объявить свою психологию физиологической, так как элементарные психические явления, которые новая психология изучала, были поставлены в соответствие мозговым структурам. Таким образом была реализована кантовская идея обоснования психологии «через физиологию», поскольку изучение психических феноменов проводилось «рука об руку» с физиологическими исследованиями.

Добавим к этому, что идея закона творческого синтеза, которую Вундт использовал в своей концепции психологии, по сути, является использованием кантовской идеи об априорных синтетических суждениях.

Таким образом, первый принципиальный вывод: научная психология (напомним, именно вундтовская физиологическая психология была декларирована и, что важнее, принята психологами в качестве научной психологии) была разработана В. Вундтом по кантовскому проекту, поскольку полностью соответствовала мысли Канта о психологии как естественной эмпирической науке. Вундт, полностью ответивший на замечания Канта относительно кардинальных недостатков психологии, фактически реализовал проект, подвергнутый сокрушительной кантовской критике почти за девяносто лет до этого.

Конечно, мощное и принципиальное влияние кантовских идей на психологию этим эпизодом не исчерпывается. Установив, что Кант был у истоков позиции, согласно которой психология трактовалась как естественная наука, обратимся к другим влияниям.

Идеи Канта лежат в основе построения иного варианта психологии – психологии как науки, основывающейся на понятии культуры. Хорошо известно, что в XX столетии в психологии происходило (продолжается оно и сейчас) противоборство между разными психологическими парадигмами. Основными были и остаются естественнонаучная и герменевтическая (гуманитарная).

К сожалению, вынуждены констатировать, что в истории психологии вопросы кантовского

учения о культуре практически не рассматриваются. Поэтому даже для предварительного обозначения области, интересующей нас в свете тематики данной статьи, будем ориентироваться на исследования историков философии. Обратим внимание, что рассмотрение вопросов культуры в творческом наследии Канта является проблемой и для истории философии. В. А. Жучков отмечает, что «у кантоведов не всегда «доходят руки» до понятия культуры и оно оказывается на отдаленной периферии, где в лабиринтах исследования почти теряются нити, связующие его с «центром» и где практически неощутимыми становятся импульсы и токи революционных изменений коперниканского переворота» [Жучков, 1998, с. 29].

А. В. Гулыга замечает, характеризуя взгляды И. Канта: «Философ задал вопрос: что такое человек? Он мог бы ответить: существо, созидющее культуру при помощи удивительной способности – воображения, действующей под контролем рассудка, разума и способности суждения в пределах того материала, который поставляет созерцание» [Гулыга, 1980, с. 25].

Вопрос о роли культуры, вне сомнения, заслуживает отдельного специального обсуждения, что не входит в наши задачи. Отметим лишь то, что значение понятия культура будет предметом обсуждения много позднее – в неокантианстве, в частности в работах баденской школы – В. Виндельбанда, Г. Риккерта и др. Как отмечает Гулыга: «Наиболее обширное и благодатное поле для деятельности продуктивного воображения – сфера способности суждения. Здесь материал, «который ему дает действительная природа», воображение перерабатывает «в нечто совершенно другое, а именно в то, что превосходит природу», – в культуру» [Гулыга, 1980, с. 26].

Кант различает культуру и цивилизацию: «культурой он называет только то, что служит благу человека, – систему (используя современную терминологию) гуманистических ценностей. «Культуру умения» Кант противопоставляет «культуре воспитания». Внешний, «технический» тип культуры он называет цивилизацией. Кант видит бурное развитие цивилизации и тревожно отмечает ее отрыв от культуры. Последняя тоже идет вперед, но гораздо медленнее. Эта диспропорция является причиной многих бед человека» [Гулыга, 1980, с. 26].

По Канту, «Культура противостоит “натуре”, но есть между ними глубинная черта сходства –

органическое строение. “Вторая природа”, как и “первая”, не просто существует, она живет» [Гулыга, 1980, с. 26].

Гулыга отмечает, что в «Критике способности суждения» «речь идет о том, что средства формальной логики бессильны в познании органического целого, в обычном рассудочном мышлении особенное отличается от всеобщего случайными признаками. Между тем в любом организме связь между общим и особенным носит необходимый характер. Поэтому можно и нужно представить себе «другой рассудок», который, «поскольку он не дискурсивен подобно нашему, а интуитивен, идет от синтетически общего (созерцания целого как такового) к особенному, то есть от целого к частям; следовательно, такой, представление которого о целом не заключает в себе случайности связи частей» [Гулыга, 1980, с. 33].

Еще раз процитируем работу Гулыги: «В письме к Герцу Кант говорит о божественном порождении предметов. Может ли человек породить их? Вспомним оговорку о «добрых целях». В царстве целесообразности, в сфере культуры человек принимает на себя божественную функцию творца. Он создает культуру как живой организм и созерцает дело рук своих, опираясь на «другой рассудок», интуитивную способность, схватывающую особенное во всеобщем и всеобщее в особенном. Такого рода познание возможно только как культуросозидательная деятельность» [Гулыга, 1980, с. 34].

В. А. Жучков отмечает, что «идея «сообразования предметов с нашим познанием», составившая центральный пункт коперниканского переворота Канта, становится обобщающей и завершающей идеей его философского мировоззрения и, вместе с тем, предпосылкой, основополагающим принципом концепции культуры и человека как субъекта культуры». [Жучков, 1998, с. 51].

Не станем далее обсуждать роль понятия культуры. Прочитируем статью И. А. Мироненко: «Психологическая наука на всем протяжении своей истории обращалась к проблеме личности – социализированного индивида, у которого в силу его причастности к культуре уже «нет «природы» – простого или однородного бытия. Он причудливая смесь бытия и небытия; его место – между этими двумя полюсами» (Кассирер, 1988, с. 20)» [Мироненко, 2018, с. 409]. Обратим внимание, что Мироненко приводит высказывание Э. Кассирера, неокантианца (правда, марбургской школы).

Скажем лишь, что проблема природы и культуры, которая была поставлена и разрабатывалась Кантом, была значимой для психологии «на всем протяжении своей истории». Вероятно, истории психологии стоит помнить и о тех, кто был у истоков.

Обратимся к другой части кантовского наследия. Известно, что в психологии XX столетия особенную популярность имела проблема поведения человека, многие направления в психологии сделали поведение предметом исследования. Возможно, у кого-то из читателей возникнет чувство недоумения: причем здесь Кант?

«Открыв «Критику чистого разума», – пишет цитированный нами исследователь кантовского творчества – мы узнаем, что главный вопрос, подлежащий исследованию в книге, – это вопрос о том, как возможны синтетические суждения априори. Но рядом, как эхо, звучит другой, не менее важный: как возможна свобода человека?» [Гулыга, 1980, с. 9]. Действительно, если полагать, что речь только о синтетических суждениях априори, можно многого не понять. Впрочем, Гулыга поясняет: «Первое и последнее слово зрелого Канта – о человеке. Кантовский критицизм в значительной мере порожден интересом к жизни личности. С размышлений над судьбой человека начинался «коперниканский» поворот. Под влиянием чтения Руссо строй мысли Канта обретает своеобразный оттенок демократизма: «Я учусь уважать людей и чувствовал бы себя гораздо менее полезным, чем обыкновенный рабочий, если бы не думал, что данное рассуждение может придать ценность всем остальным, устанавливая права человечества... Если существует наука, действительно нужная человеку, то это та, которой я учу, – а именно подобающим образом занять указанное человеку место в мире – и из которой можно научиться тому, каким надо быть, чтобы быть человеком». Быть человеком, по Канту, значит быть свободным, ибо природа человека – его свобода. На закате дней своих, вспоминая об истории возникновения критической философии, Кант подчеркивал, что прежде всего антиномии, и в частности антиномия свободы («человеку присуща свобода – у него нет никакой свободы, а все в нем природная необходимость»), пробудили его «от догматического сна и побудили приступить к критике разума» [Гулыга, 1980, с. 9].

Арсений Владимирович Гулыга продолжает: «Свобода есть, но где она? В мире явлений мы ее

не обнаружим, она существует только в мире вещей самих по себе». «Человек живет в двух мирах. С одной стороны, он – феномен, клеточка чувственного мира, существующая по его законам, порой далеким от человечности. Но, с другой стороны, он — ноумен, существо сверхчувственное, подчиненное идеалу. У человека два характера: эмпирический, привитый окружением, и ноуменальный, интеллигибельный, как бы присущий ему изнутри. Связаны ли они между собой? Или интеллигибельный характер есть нечто запредельное, в посястороннем мире себя не проявляющее? В том-то и дело, что в поведении человека реализуется связь между двумя характерами. На этом основана вменяемость человека, его ответственность за свои поступки» [Гулыга, 1980, с. 9–10].

Следует важнейший вывод для психологии и педагогики: «Человек – дитя двух миров. Принадлежность к чувственно воспринимаемому (феноменальному) миру делает человека игрушкой внешней причинности, здесь он подчинен посторонним силам — законам природы и установлениям общества. Но как член интеллигибельного (ноуменального) мира «вещей самих в себе» он наделен свободой. Эти два мира – не антимир, они взаимодействуют друг с другом. Интеллигибельный мир содержит основание чувственно воспринимаемого мира. Так и ноуменальный характер человека должен лежать в основе его феноменального характера. Беда, когда второй берет верх над первым. Задача воспитания состоит в том, чтобы человек целиком руководствовался бы своим ноуменальным характером. Принимая то или иное жизненно важное решение, исходил бы не из соображений внешнего порядка (карьера, выгода и пр.), а исключительно из повелений свободы, то есть долга» [Гулыга, 1980, с. 11].

Что есть свобода? «Свобода для Канта – не произвол, не просто логическая конструкция, при которой из данной причины могут на равных правах проистекать различные действия. Хочу – поступлю так, а хочу — совсем наоборот. Нравственная свобода личности состоит в осознании и выполнении долга. Перед самим собой и другими людьми. «Свободная воля и воля, подчиненная нравственным законам, – это одно и то же» [Гулыга, 1980, с. 11].

«Главное для Канта – поведение человека, его поступки. Кант говорит о примате практического разума, его первенстве перед разумом теоретиче-

ским. Знание имеет ценность только в том случае, если оно помогает человеку стать человеком, обрести твердую нравственную почву, реализовать идею добра. Только такую ценность Кант признает и за верой. Вера в бога – это моральная убежденность, способность всегда и везде следовать долгу. И сама философия имеет смысл лишь постольку, поскольку она служит воспитанию человека. «Какая польза от философии, если она не направляет средства обучения людей на достижение истинного блага?» [Гулыга, 1980, с. 12].

Обратим внимание на то, что если в механистической системе Декарта свободная воля выступала помехой на пути познания, то в работах Канта свободная воля есть регулятор нравственного поведения. Можно констатировать, что в трудах Канта содержится новый подход, имеющий перспективы для углубления понимания психологических механизмов поведения человека. И, конечно, заметим, что рассуждения Канта о поведении содержат приговор для попыток тех психологов, кто, объясняя поведение человека лишь внешними воздействиями, стремится обойтись без использования понятия сознания.

Кратко остановимся на кантовской критике врожденных идей. С античности известна теория врожденных идей, согласно которой некоторые содержания являются врожденными. На протяжении веков шли дискуссии, существует такое знание или нет. Работы Канта внесли значимый вклад и в решение этого вопроса, представляющего особую важность для психологии. Согласно Канту, знание начинается с опыта, но не ограничивается им. Известная часть знаний, по Канту, порождается самой познавательной способностью, имеет априорный (доопытный) характер. «Эмпирическое знание единично, а потому случайно; априорное – всеобщее и необходимо. Априоризм Канта отличается от идеалистического учения о врожденных идеях. Во-первых, тем, что, по Канту, доопытны только формы знания, содержание целиком поступает из опыта. Во-вторых – сами доопытные формы не являются врожденными, а имеют свою историю» [Гулыга, 1980, с. 13].

Гулыга заключает: «Если посмотреть на знание с точки зрения его изначального происхождения, то весь его объем в конечном итоге взят из все расширяющегося опыта человечества. Наряду с непосредственным опытом есть опыт косвенный, усвоенный. Так сегодня мы смотрим

на проблему, поставленную Кантом» [Гулыга, 1980, с. 13].

Реальный смысл кантовского априоризма состоит в том, что индивид, приступающий к познанию, располагает определенными, сложившимися до него формами познания. Наука обладает ими тем более.

Кстати, заметим, что юнговская идея архетипа [Мазилов, 2017] одним из корней имеет философию Канта.

Совсем кратко остановимся на том, как Кантом решается вопрос об образовании понятий и роли творческого воображения.

«Для Канта именно активность познания – залог успеха. Он видит в человеческом интеллекте заранее возведенную конструкцию – категории. Но это еще не само научное знание, это только его возможность. Такую же возможность представляют собой и опытные данные – своего рода кирпичи, которые нужно уложить в ячейки конструкции. Чтобы выросло здание, требуется активный участник строительства, и Кант называет его имя — продуктивное воображение» [Гулыга, 1980, с. 14].

Роль продуктивного воображения в познании в трактовке Канта была подробно проанализирована в известной работе философа Ю. М. Бородаев [Бородаев, 1966], не будем здесь на этом останавливаться.

Отметим только в заключении важный, на наш взгляд, момент, связанный с тем, что Кант ввел в оборот понятие, использующееся в современной психологии, хотя полагаем его перспективы куда более значительными. Правда, это явно заслуживает отдельного обсуждения. Речь идет о понятии «схема».

Еще раз процитируем работу Гулыги, которую мы так много использовали в настоящей статье: «Созидательная деятельность воображения обусловлена, во-первых, готовыми конструкциями (категориями), а во-вторых, наличным строительным материалом – эмпирическими данными. Именно поэтому воображение возводит не воздушный замок, а прочное здание науки. Продуктивное воображение – не пустая фантазия. Это рабочий инструмент синтеза чувственности и рассудка. Канту мало общей констатации факта. Он пытается уточнить сам ход этого синтеза и обнаруживает некую промежуточную фазу, среднее звено между чувственностью и абстрактным мышлением. В «Критике чистого разума» появляется новый термин –

схема. Это как бы полуфабрикат продуктивного воображения, нечто совсем удивительное: с одной стороны, – чувственное, с другой – интеллектуальное, «посредующее представление», «чувственное понятие» [Гулыга, 1980, с. 15].

Удивительно, но в XX столетии в психологии предпринимались попытки отказаться от использования понятия «воображение».

Не будем продолжать, хотя можно было бы остановиться на кантовском анализе игры и ее роли, о значении кантовских идей для социальной психологии и т. д. Главное ясно – Кантом было высказано множество самых разных идей, имевших отношение к психологической проблематике, которые в той или иной степени оказали влияние на психологию. Необходимы дальнейшие исследования историков психологии, которые бы детально и документированно установили те или иные влияния и связи.

В заключение несколько слов о Канте как методологе. Не подлежит сомнению, что на эту тему можно было написать отдельную работу. Поскольку объем настоящей статьи ограничен, приведем лишь пару высказываний, которые имеют самое непосредственное отношение к методологии психологической науки.

Первое из предисловия к второму изданию «Критики чистого разума». Кант замечает, что «разум видит только то, что сам создает по собственному плану, что он с принципами своих суждений должен идти вперед согласно постоянным законам и заставлять природу отвечать на его вопросы, а не тащиться у нее словно на поводу, так как в противном случае наблюдения, произведенные случайно, без заранее составленного плана, не будут связаны необходимым законом, между тем как разум ищет такой закон и нуждается в нем» [Кант, 1994а, с. 21]. Как можно полагать, в этом указании выдающегося философа содержится ключ к пониманию того, почему результаты психологических исследований дают именно такие результаты, каких ожидал автор.

Другое менее известно, но не менее значимо. Прочитируем работу исследователя кантовского творчества Гулыгу: «Иные полагают, – читаем в кантовских черновиках, – что система относится только к изложению, но она принадлежит и *объекту познания, и мышлению*... Иные полагают, что создают системы, но у них возникают лишь *агрегаты*. Для последних нужна лишь манера; система требует *метода*... Исторические знания можно приобрести без системы, до известной

степени также и математические, но философские без системы – никогда. *Контуры целого должны предшествовать частям*» (Курсив везде – В.М.) [Гулыга, 1980, с. 5]. На наш взгляд, здесь содержится указание на возможную причину недостаточной эффективности системного подхода, широко используемого в современной психологии. Понятно, что это отдельная тема, развивать которую здесь не место.

Не будем продолжать, хотя можно было остановиться на кантовском учении об антиномиях, о его представлениях о логике научного познания, стратегиях построения науки и т. д. Кант, похоже неисчерпаем, значение его наследия для научной психологии велико и полностью еще не осмыслено и не освоено.

Заключение

В результате краткого рассмотрения можно сделать некоторые обобщения. Представляется, что влияние кантовских трудов было многоплановым и гетерохронным, наследие Канта сохраняет актуальность и эвристичность для современной психологии. Он изменил наши представления о человеке, сознании, познании, поведении, игре, творчестве – практически обо всем, что интересовало психологию раньше и занимает научную психологию сегодня в XXI столетии.

Не подлежит сомнению, что кантовская критика психологии способствовала появлению научной психологии как дисциплины, построенной по образцу естественных наук. Конечно, главное влияние Канта видится в том, что его идеи задали вектор развития психологии как эмпирической дисциплины, а критика психологии придала определенность направлениям поиска.

Кант, хотя он не был психологом, психологические вопросы в своих работах затрагивал. Широко известны кантовские теории темперамента и эмоций, изложенные автором в «Антропологии». Несомненное значение для психологии имеет множество тем, разрабатывавшихся в трудах Канта. Это и проблема культуры, свободы человека, исследование факторов, определяющих поступки человека. Кант обратился к исследованию творческого воображения, роль которого, как представляется, в современной психологии – психологии XXI столетия – недооценивается. Кант внес значимый вклад в понимание того, как формируются понятия у человека. Кантовская критика теории врожденных идей, формулирование учения об априорных синтетиче-

ских суждениях, способствовали становлению современного понимания когнитивных процессов. Кантом было сформулировано важнейшее понятие «схемы», значение которого в современной психологии, на наш взгляд, значительно больше, чем обычно полагают.

Возможно про Канта придется вспомнить, когда психология обратится к необходимости расширения трактовки предмета, поскольку в него придется включать и нравственные и духовные компоненты личности, от чего на протяжении длительного времени пыталась дистанцироваться традиционная «научная» психология, ориентированная на естественные дисциплины (то есть в значительной степени биологические). Представляется, что это дело не столь отдаленного будущего.

Влияние идей Канта на развитие мировой психологии по-прежнему требует исследований и нуждается в дополнительном осмыслении. Как можно полагать, история психологии в долгу перед Иммануилом Кантом, требуется более полное, глубокое и доказательное освещение этого крайне важного для истории психологии вопроса.

Библиографический список

1. Бородай Ю. М. Воображение и теория познания. Москва : Высшая школа, 1966. 150 с.
2. Герbart И. Ф. Психология. Санкт-Петербург : Изд. редакции журнала «Пантеон литературы», 1895. 278 с.
3. Гулыга А. В. Кант сегодня // Кант И. Трактаты и письма. Москва : Наука, 1980, с. 5–42.
4. Дессуар М. Очерк истории психологии. Санкт-Петербург : Книгоизд. О. Богдановой, 1912. 218 с.
5. Жучков В. А. «Коперниканский переворот» и понятие культуры у Канта // История философии. 1998. № 3. С. 29–54.
6. Залевский Г. В. «Строительные леса» на здании, которое называется «психология человека» // Сибирский психологический журнал. 2019. № 71. С. 61–78.
7. Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 3. Москва : Мысль, 1964. 799 с.
8. Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 4. Ч. 1. Москва : Мысль, 1965. 544 с.
9. Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 5. Москва : Мысль, 1966. 564 с.
10. Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 6. Москва : Мысль, 1966а. 743 с.
11. Кант И. Сочинения. В 8-ми т. Т. 7. Москва : Чоро, 1994. 495 с.
12. Кант И. Трактаты и письма. Москва : Наука, 1980. 709 с.
13. Кант И. Сочинения. В 8-ми т. Т. 3. Москва : Чоро, 1994а. 741 с.

14. Мазиллов В. А. Христиан Вольф и генезис научной психологии // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2023. № 1 (45). С. 121–132.
15. Мазиллов В. А. Теория и метод в психологии. Ярославль : МАПН, 1998. 356 с.
16. Мазиллов В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль : ЯГПУ, 2017. 419 с.
17. Мазиллов В. А. О психологических понятиях и методологии психологии // Вопросы психологии. 2020. № 1. С. 71–83.
18. Мазиллов В. А. Архетип как код массовой культуры / В. А. Мазиллов, Т. С. Злотникова // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 1. С. 129–135.
19. Мироненко И. А. Проблема личности и задачи современного этапа развития психологической науки // Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 409–430.
20. Робинсон Д. Интеллектуальная история психологии. Москва : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. 568 с.
21. Роговин М. С. Введение в психологию. Москва : Высшая школа, 1969. 384 с.
22. Шульц Д. История современной психологии / Д. Шульц, С. Э. Шульц. Санкт-Петербург : Евразия, 1998. 528 с.
23. Tetens J. N. Philosophische Versuche über menschliche Natur und ihre Entwicklung. Weidmanns Erben und Reich, 1777. 834 p.
24. Wolff Ch. Psychologia empirica, methodo scientifica pertractata qua ea, quae de anima humana indubia experientiae fide constant, continentur et ad solidam universae philosophiae practicae atheologicae naturalis tractationem via sternitur. Francofurti & Lipsiae: Libraria Rengeriana, 1738. 720 S.
25. Wolff Ch. Psychologia rationalis, methodo scientifica pertractata qua ea, quae de anima humana indubia experientiae fide innotescunt, per essentiam et naturam animae explicantur et ad intimiorem naturae ejusque auctoris cognitionem profutura propontur. Francofurti & Lipsiae: Libraria Rengeriana, 1734. 680 s.
26. Wundt W. Vorlesungen über die Menschen und Thiereseele. Leipzig : Boss, 1863–1864. Bd.1. XIV, 491 S.; Bd.2. VII, 463 S.
27. Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig : Engelmann, 1874. XII, 870 S.
3. Gulyga A. V. Kant segodnja = Kant today // Kant I. Traktaty i pis'ma. Moskva : Nauka, 1980, s. 5–42.
4. Dessuar M. Oчерк istorii psihologii = Outline of the history of psychology. Sankt-Peterburg : Knigoizd. O. Bogdanovoj, 1912. 218 s.
5. Zhuchkov V. A. «Kopernikanskij perevorot» i ponjatie kul'tury u Kanta = «Copernican coup» and the concept of culture by Kant // Istorija filosofii. 1998. № 3. S. 29–54.
6. Zalevskij G. V. «Stroitel'nye lesa» na zdanii, kotoroe nazyvaetsja «psihologija cheloveka» = «Scaffolding» on a building called «human psychology» // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2019. № 71. S. 61–78.
7. Kant I. Sochinenija v shesti tomah = Compositions in six volumes. T. 3. Moskva : Mysl', 1964. 799 s.
8. Kant I. Sochinenija v shesti tomah = Compositions in six volumes. T. 4. Ch. 1. Moskva : Mysl', 1965. 544 s.
9. Kant I. Sochinenija v shesti tomah = Compositions in six volumes. T. 5. Moskva : Mysl', 1966. 564 s.
10. Kant I. Sochinenija v shesti tomah = Compositions in six volumes. T. 6. Moskva : Mysl', 1966a. 743 s.
11. Kant I. Sochinenija. V 8-mi t. = Compositions in 8 volumes. T. 7. Moskva : Choro, 1994. 495 s.
12. Kant I. Traktaty i pis'ma = Treatises and letters. Moskva : Nauka, 1980. 709 s.
13. Kant I. Sochinenija. V 8-mi t. = Compositions in 8 volumes. T. 3. Moskva : Choro, 1994a. 741 s.
14. Mazilov V. A. Hristian Volf' i genезis nauchnoj psihologii = Christian Wolf and the Genesis of Scientific Psychology // Chelovecheskij faktor: Social'nyj psiholog. 2023. № 1 (45). S. 121–132.
15. Mazilov V. A. Teorija i metod v psihologii = Theory and method in psychology. Jaroslavl' : MAPN, 1998. 356 s.
16. Mazilov V. A. Metodologija psihologicheskoi nauki: istorija i sovremennost' = Methodology of psychological science: history and modernity. Jaroslavl' : JaGPU, 2017. 419 s.
17. Mazilov V. A. O psihologicheskikh ponjatijah i metodologii psihologii = On psychological concepts and methodology of psychology // Voprosy psihologii. 2020. № 1. S. 71–83.
18. Mazilov V. A. Arhetip kak kod massovoj kul'tury = Archetype as a code of mass culture / V. A. Mazilov, T. S. Zlotnikova // Psihologicheskij zhurnal. 2017. T. 38, № 1. S. 129–135.
19. Mironenko I. A. Problema lichnosti i zadachi sovremennogo jetapa razvitija psihologicheskoi nauki = Personality problem and tasks of the modern stage of development of psychological science // Psihologicheskoe znanie: Sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitija / pod red. A. L. Zhuravleva, A. V. Jurevicha. Moskva : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2018. S. 409–430.
20. Robinson D. Intellektual'naja istorija psihologii = Intellectual history of psychology. Moskva : Institut filosofii, teologii i istorii sv. Fomy, 2005. 568 s.
21. Rogovin M. S. Vvedenie v psihologiju = Introduction to psychology Moskva : Vysshaja shkola, 1969. 384 s.

Reference list

1. Borodaj Ju. M. Voobrazhenie i teorija poznanija = Imagination and theory of knowledge. Moskva : Vysshaja shkola, 1966. 150 s.
2. Gerbart I. F. Psihologija = Psychology. Sankt-Peterburg : Izd. redakcii zhurnala «Panteon literatury», 1895. 278 s.

22. Shul'c D. Istorija sovremennoj psihologii = History of modern psychology / D. Shul'c, S. Je. Shul'c. Sankt-Peterburg : Evrazija, 1998. 528 s.

23. Tetens J. N. Philosophische Versuche über menschliche Natur und ihre Entwicklung. Weidmanns Erben und Reich, 1777. 834 p.

24. Wolff Ch. Psychologia empirica, methodo scientifica pertractata qua ea, quae de anima humana indubia experientiae fide constant, continentur et ad solidam universae philosophiae practicae ac theologiae naturalis tractationem via sternitur. Francofurti & Lipsiae: Libraria Rengeriana, 1738. 720 S.

25. Wolff Ch. Psychologia rationalis, methodo scientifica pertractata qua ea, quae de anima humana indubia experientiae fide innotescunt, per essentiam et naturam animae explicantur et ad intimiorem naturae ejusque auctoris cognitionem profutura propontur. Francofurti & Lipsiae: Libraria Rengeriana, 1734. 680 S.

26. Wundt W. Vorlesungen über die Menschen und Thiereseele. Leipzig : Boss, 1863–1864. Bd.1.XIV, 491 S.; Bd.2. VII, 463 S.

27. Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig : Engelmann, 1874. XII, 870 S.

Статья поступила в редакцию 15.03.2024; одобрена после рецензирования 13.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 15.03.2024; approved after reviewing 13.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-151
EDN: LGVFGX

Концепт «мысль» в психологическом дискурсе

Николай Иванович Нелюбин

Кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, Омский государственный педагогический университет. 644090, г. Омск, набережная им. Тухачевского, д. 14
nelubin2001@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5257-7467>

Аннотация. В статье рассматривается проблема содержания концепта «мысль» в психологическом дискурсе. Описываются трудности, противоречия и ошибки, сопровождающие решение этой задачи. Мысль может претендовать на статус основной единицы анализа мышления, но вместе с тем, она остается трудноуловимой и для теоретического анализа, и для экспериментального изучения психической субстанции. Актуализируется проблема соответствия и валидности предметных представлений о мысли по отношению к ее действительной феноменологии. Раскрывается вопрос полиморфности психического состава мысли в контексте целостной мыслединамики, анализируются ее феноменологические проекции, корреляты, актуализирующиеся в разных регистрах сознания мыслящего человека. Обосновывается идея феноменологической сопряженности предметно-действенной, чувственной, словесной, образной проекций мысли. Описываются экзистенциально-феноменологические условия и драма инициации продуктивного мыслительного акта. Показана недостаточность языка классической психологии, его семантическая ограниченность применительно к решению задачи описания многомерной феноменологии мысли. Автор разделяет позицию В. П. Зинченко в отношении описательного потенциала художественной литературы, которая располагает широким диапазоном сравнений, метафор как дополнительных средств решения таких задач. Предлагается оригинальное понимание концепта «мысль», в котором раскрываются три плана ее анализа: динамический, содержательный и функциональный. В динамическом плане мысль выступает как постоянно развивающийся интенциональный проект смысла, а в содержательном и функциональном плане представляет собой синтетическое, полиморфное соединение разнопорядковых психических образований (образных, смысловых, эйдетических, аффективных), являющееся средством выделения и осмысления существенных отношений и свойств в предмете мышления.

Ключевые слова: мысль; мышление; мыслединамика; концепт; психическая ткань; чувство; образ; смысл

Для цитирования: Нелюбин Н. И. Концепт «мысль» в психологическом дискурсе // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 151–160. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-151>. <https://elibrary.ru/LGVFGX>

Original article

Concept «thought» in psychological discourse

Nikolai I. Nelyubin

Candidate of psychological sciences, associate professor at department of practical psychology, Omsk state pedagogical university. 644090, Omsk, Tukhachevsky embankment, 14
nelubin2001@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5257-7467>

Abstract. The article deals with the problem of meaningful disclosure of the concept of «thought» in psychological discourse. The difficulties, contradictions and errors accompanying the solution of this problem are described. Thought can claim the status of the main unit in analysis of thinking, but at the same time, it remains elusive both for theoretical analysis and for experimental study of mental substance. The problem of the correspondence and validity of objective representations of thought in relation to its actual phenomenology is actualized. The issue of polymorphism of the mental composition of thought in the context of holistic mental dynamics is revealed, its phenomenological projections, correlates that are actualized in different registers of consciousness of a thinking person are analyzed. The idea of the phenomenological conjugacy of objective-effective, sensual, verbal, figurative projections of thought is substantiated. The existential-phenomenological conditions and the drama of the initiation of a productive mental act are described.

© Нелюбин Н. И., 2024

The insufficiency of the language of classical psychology, its semantic limitations in relation to solving the problem in describing the multidimensional phenomenology of thought is shown. The author shares V. P. Zinchenko's position regarding the descriptive potential of fiction, which has a wide range of comparisons, metaphors, as additional means of solving such problems. The original understanding of the concept of «thought» is proposed, which reveals three plans for its analysis: dynamic, meaningful and functional. Dynamically, thought acts as a constantly developing intentional project of the mind, and in terms of content and functionality it is a synthetic, polymorphic compound of different mental formations (figurative, semantic, eidetic, affective), which is a means for highlighting and comprehending essential relationships and properties in the subject of thinking.

Key words: thought; thinking; thought dynamics; concept; mental tissue; feeling; image; meaning

For citation: Nelyubin N. I. Concept «thought» in psychological discourse. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 151-160. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-151>. <https://elibrary.ru/LGVFGX>

Введение

Психологический анализ мышления и построение общепсихологического понимания его динамических и содержательных аспектов требует выделения единиц анализа мыслительного акта. Мышление в своем феноменологическом срезе представляет собой мыслединамику, – переход мысли в тот или иной план выражения, ее включение в те или иные отношения и связи с другими образующими сознания. Поэтому дальнейшая разработка психологии мышления требует обстоятельного анализа мысли как центральной переменной в этой динамике. Вместе с тем, современный психологический и междисциплинарный дискурс о мышлении характеризуется недоопределенностью ключевых концептов, к числу которых относится концепт «мысль».

Данная статья представляет собой попытку критического осмысления широкого спектра представлений о содержательных и динамических свойствах мысли. В психологическом дискурсе о мышлении концепт мысль упоминается в разных контекстах: как элементарная переменная мыслительной динамики, как ее конечный продукт; как однородная субстанция, как синтетическое образование; как продукт безобразного мышления, как психическое образование, неотделимое от образа; как фиксированная и законченная идея, как поток переходящих друг в друга образно-смысловых и знаково-символических эквивалентов мысли; как невербальное, неоречевленное психическое образование, как вербально опредмеченное образование, «свершающееся» в слове. Это далеко не полный диапазон контекстов рассмотрения мысли, однако этого достаточно, чтобы представить весьма противоречивую познавательную ситуацию, сложившуюся в современной психологии мышления.

Подобная контекстуальная и семантическая полифония в психологическом и междисципли-

нарном дискурсе о мышлении – это лишь одна крайность. Другая проявляется в том, что очень часто дискурс о мышлении строится так, что «мысль» упоминается довольно бегло, без содержательного раскрытия, либо вовсе остается в стороне как неудобная и неподдающаяся концептуализации единица анализа. Чаще всего речь идет о предмете мысли, о мыслимом содержании, идее, но не о мысли как психическом образовании. По замечанию В. А. Мазилова, «мысль как предмет психологии мышления исчезла из психологии на заре психологии мышления. Полагаю потому, что более всего психологии хотелось размежеваться с логикой. А мысль проходила по департаменту логики-суждения, умозаключения и т. д.» [цит. по: Шадриков, 2013]. Основное противоречие заключается в том, что, будучи основной единицей анализа мышления, сама «мысль» остается весьма «загадочной», трудноуловимой и для теоретического анализа, и для экспериментального изучения психической субстанцией. В научных публикациях о мышлении содержательное наполнение данного концепта носит пока еще весьма скудный характер, особенно когда авторы придерживаются строгого и формализованного языка описания. Более содержательная, феноменологически объемная (хотя и достаточно противоречивая) картина получается, когда авторы прибегают к выразительным образам и художественно-поэтическим метафорам. Неоспоримо одно: дальнейшее развитие психологии мышления требует основательной теоретической рефлексии и над содержанием концепта «мысль», и над вопросом феноменологического состава мысли как психического образования.

Итак, актуальная познавательная ситуация характеризуется тем, что мысль в научном дискурсе о мышлении рассматривается как эфемерная и труднооперационализируемая единица мыслительной динамики. Если образ как основная единица анализа восприятия или действие

как основная единица анализа деятельности уже основательно проработаны в психологии, то с мыслью как единицей анализа мышления ситуация обстоит так, будто мы находимся в самом начале пути и теоретической, и феноменологической рефлексии над ней. Чем обусловлена такая ситуация? С одной стороны, – неуловимостью самой мысли, ее динамичностью и несводимостью к тем продуктам мышления, которые имеют свою вербальную, знаково-символическую завершенность. С другой стороны, ситуация осложняется тем, что в психологии мышления основательно укоренился логический редуционизм, с позиции которого мысль остается в тени формально-логических операций или же вообще выпадает из содержания этих операций, поскольку их предметом являются свойства вещей (данные в представлениях), знаково-символические заместители этих вещей? На такое положение дел в свое время сетовал один из основоположников психологии интеллекта Ж. Пиаже, печально констатируя, что каждая новая психология мышления на деле превращается в зеркало логики [Пиаже, 2004]. Бурное развитие когнитивной психологии в последние десятилетия тоже не приблизило исследователей к ответу на вопрос – «Что есть мысль?», на это обращает внимание В. Д. Шадриков: «Абсолютизация “когнитивной” и “информационной” метафор увели представителей когнитивной психологии от поиска ответа на данный вопрос» [Шадриков, 2014, с. 5].

Результаты исследования

Вопрос феноменологического состава мысли нуждается в основательном прояснении. Л. М. Веккер считал, что построение общепсихологической теории мышления требует сосредоточения усилий исследователей в двух направлениях. С одной стороны, это «психологическая гистология», которую можно конкретизировать как «ментальную гистологию» – учение о психической ткани мысли. С другой стороны, это «психологическая морфология», которая в случае анализа мышления может быть обозначена как «ментальная морфология», или учение об интеграции ментальной ткани в структурные организованные более сложного порядка (например, концепты), которые могут сопротивляться энтропии [Веккер, 1981]. Дело в том, что феноменологический состав мысли далеко не однороден в разных фазах ее динамики и перехода. Попытки описать различные соединения мысли, без уяснения принципов и психологических меха-

низмов, обеспечивающих их взаимосвязь и взаимную обратимость, – в лучшем случае отбрасывают нас как исследователей в период господства ассоциативной психологии.

С одной стороны, мысль может переживаться как действие, с другой, – как состояние, с третьей, – как мыслимое содержание (предмет мысли). В каждом из этих срезов рассмотрения мысль обнаруживает свою многомерность и интермодальную природу. «Мышление многоформенно, многообразно по своему протеканию», – заметил А. Н. Леонтьев [Леонтьев, 2007, с. 350]. Такое же полиморфное строение имеет мысль. Ее невозможно представить как однородное психическое образование, которое очищено от «примесей» других – образных, аффективно-мотивационных, смысловых образований. Поскольку само мышление представляет собой системный эффект интеграции познавательных психических процессов в более сложную функциональную систему, то вполне справедливым будет представление об интегративном составе мысли. Мысль в большей мере полимодальна, нежели амодальна. В ее психическом составе в том или ином соотношении представлены все ее модальные «исходники», проекции и корреляты. При таком варианте рассмотрения идея полиморфности ее протекания выглядит вполне убедительно. К примеру, мы не можем рассматривать образную или чувственную ткань мысли как что-то второстепенное и подлежащее устранению из состава формируемого концепта. «Образы, актуализующиеся в условиях мыслительной деятельности, нельзя рассматривать всего лишь в качестве чувственной основы мысли, некоторого ее наглядного аккомпанемента. Они – не вне мысли, а внутри самого механизма ее порождения» [Холодная, 2012, с. 66]. Мысль порождается не после образа, а вместе с ним. Внутри функциональной системы мышления образы восприятия, представления памяти и воображения не отделены от понятийно оформляющейся мысли. Их искусственная сегрегация от абстрактного состава мысли привела бы к «обеднению» феноменологической ткани последней, к утрате ее пластичности, что затруднило бы ее перевод в образно-символический план выражения (например, при попытке схематически или пиктограмматически выразить ее содержание). Таким образом, чистая мысль как некий идеал абстрактно логического мышления становится фантомным дефеноменологизированным образованием, теряющим ценность для психологического анализа.

Одна из первых и весьма продуктивных попыток описания мыслединамики принадлежит П. А. Флоренскому. Вместо привычного для многих современников линейного принципа описания феноменологической ткани мысли, ученый (значительно опережая свое время) предлагал сетевой принцип ее строения, в соответствие с которым все мысли могут перекликаться, корреспондировать, вступать в новые синтетические соединения, тем самым увеличивая свой смысловой потенциал: «Строение ... мысленной ткани – не линейное, не цепью, а сетчатое, с бесчисленными узлами отдельных мыслей попарно, так что из любой исходной точки этой сети, совершив тот или иной круговой обход и захватив на пути любую комбинацию из числа прочих мыслей, притом, в любой или почти любой последовательности, мы возвращаемся к ней же» [Флоренский, 2000, с. 37].

Ключевым свойством всякой действенной и плодотворной мысли является ее диалектичность, то есть принципиальная открытость для выявления противоречия. Мысль не есть монолитное, монологичное и завершенное суждение, она существует и переживается в своей феноменологической полноте в моментах прояснения, проблематизации, столкновения с альтернативными мыслями, – другими словами, в моментах своей диалектической незавершенности. П. А. Флоренский видел в диалектичности мысли знак ее живости: «Живая мысль по необходимости диалектична: в том-то и жизнь ее; мертвые же мысли или, точнее, замороженные мысли, мысли в состоянии анабиоза – недиалектичны, то есть неподвижны, и могут быть расположены в виде учебника, как некая сумма определений и тезисов» [Флоренский, 1996, с. 138].

С позиции культурно-деятельностного подхода мысль есть предмет умственного действия, – то, что преобразуется умственным действием. Но, с другой стороны, она сама может выступать как средство преобразования другой мысли. Если рассматривать мысль с динамической точки зрения, то её можно представить как умственное действие, опосредованное культурно-историческим опытом субъекта мышления: «Любая мысль, независимо от её содержания и объекта, есть не что иное, как способ и форма общественно-исторического действия» [Касториadis, 2003, с. 9]. Выступая в такой ипостаси, мысль обладает двойной конструктивностью: она есть и действие по культурно-опосредованному преобразованию предмета

мышления, и действие по преобразованию культурно-заданных способов ориентировки субъекта мышления в ситуациях решения познавательных задач. В этом плане практика развития и общественно-исторического опосредования мысли есть, вместе с тем, практика культурного развития ее субъекта, практика его оснащения ориентировочными основами и культурными средствами для построения умственных действий более высокого порядка [Гальперин, 2017].

С точки зрения И. Т. Касавина, мышление является процессом «интенционального проектирования». Его результат – это смысл, который выступает не только как единица индивидуального сознания, но еще и «представляет собой концентрацию культурной ценности сформированного объекта (“сила”, “значение”, “разум”, “толк”, “суть”）」 [Касавин 2007, с. 7]. Если адаптировать эту идею применительно к определению мысли, то можно сказать, что мысль в своей довербальной стадии развития есть интенциональный проект смысла. Эти идеи подтверждаются и экспериментами, проводимыми в психологической лаборатории О. К. Тихомирова при разработке смысловой теории мышления. Таким продуктом интенционального проектирования в общей динамике мышления, особенно в той ее части, что протекает на дорефлективных стадиях, является операциональный смысл [Тихомиров, 1984].

М. К. Мамардашвили также указывал на конструктивность мысли, выступающей в форме действия: «Мысль – это не только состояние, но и действие, благодаря которому у нас появляется возможность что-то создать помимо – больше – отражения» [Мамардашвили, 2000, с. 19]. Речь идет о конструктивности и контекстуальности мысли, о возможности преобразовывать предметный мир, привносить в него смысловые прибавки. Мысль в действии позволяет преодолевать пассивную рецептивность отражения, внести некий упорядочивающий принцип в сознательный опыт: «... упорядочивающее движение и есть мысль как действие» [Мамардашвили, 2000, с. 19]. В этом замечании Мамардашвили мысль представлена не столько как продукт мыследейтельности, сколько как динамический принцип ее организации. Вместе с тем акт мысли, с точки зрения автора, «... является построением, созданием чего-то, чтобы мыслить, или созданием текста сознания» [Мамардашвили, 2000, с. 295]. В этом плане опыт построения мысли есть одновременно опыт создания средств амплификации сознания, необходимых для вскрытия и осмысления того, что наив-

ному наблюдателю в акте непосредственного восприятия (не усиленного текстами или «смыслопорождающими устройствами», по Ю. М. Лотману) не доступно. Чтобы нечто увидеть и прояснить, преодолеть инерцию недомыслия, заглянуть за ширму условной понятности, – необходимо построить текст [Лотман, 1996; Мамардашвили, 2000].

Но необходимо учитывать тот факт, что мысль не одномоментное образование, она имеет временную протяженность (на что обращал внимание Мамардашвили). Длющаяся, долгоиграющая мысль требует развития и прояснения, а потому подчиняет и направляет все познавательные усилия человека на свое развертывание. Неслучайно Л. С. Выготский заметил: «Всякая мысль имеет движение, течение, развертывание» [Выготский, 1982, с. 355]. Вместе с тем опыт дления и развертывания содержания мысли требует приложения значительных усилий, напряженного сосредоточения на поиске средств амплификации и опредмечивания мысли. Настоящая мысль не может подуматься сама собой, быть результатом спонтанного ассоциативного синтеза, интеллектуальной игры: «мысль доступна человеку на пределе напряжения всех его сил» [Мамардашвили, 2000, с. 30]. Все остальные продукты условно мыслительных практик, полученные в обход предельного напряжения интеллектуальных сил, носят симулятивный характер и лишены динамической плодотворности.

Идея сопряженности мысли со смыслом и чувством получила широкое распространение в философско-психологическом дискурсе. Так, Мамардашвили отмечал: «мы мыслью называем нечто, что связано прежде всего со смыслом» [Мамардашвили, 2000, с. 296]. Это правило можно распространить как на операциональные, так и на личностные смыслы. Значащие переживания, и аффективно окрашенные значения образуют с мыслью синтетические целостности, придают мысли личностную значимость и отнесенность к личностному опыту субъекта мышления. Чужая мысль не «трогает» так, как своя, выстрадавшая и обогащенная личностно-смысловым отношением. «Мысль, заостренная чувством, глубже проникает в свой предмет, чем «объективная», равнодушная, безразличная мысль», – заметил С. Л. Рубинштейн [Рубинштейн, 2002, с. 318]. А. Н. Леонтьев подчеркивал на своих лекциях, что: «Мышление не может быть равнодушным процессом!» [Леонтьев, 2007, с. 369]. Это не какой-то частный случай, когда мысль,

усиленная чувством, обретает исключительную проникающую способность, а скорее общий принцип неразделимого единства мысли и чувства: «...мысль не отделена от чувства (и в смысле чувственного восприятия, и в смысле аффективного отношения, настроения)» [Седакова, 2009, с. 99]. Тем не менее, в повседневном и литературном дискурсе сложился достаточно прочный стереотип о противопоставленности «логики мысли» и «логики чувств». Данная оппозиция весьма прочно укоренилась в картине мира современного человека: «Противопоставление чувства и мысли является одним из ключевых в наивно-языковой модели мира» [Ахмедова, 2017, с. 1196]. Чувство предстает как дорациональное или внерациональное, непосредственно переживаемое или же ценностно-окрашенное отношение к миру.

Когда мы судим о мысли, строим оценочные и описательные суждения о ней, то, как правило, прибегаем к таким критериям и дескрипторам, которые отражают ее ясность, точность, истинность, оригинальность, динамичность и глубину. Л. П. Гашева и А. В. Свиридова в ходе лингвистического исследования фразеологических дескрипторов, применяемых в русской речи для описания содержания концепта «мысль», выявили, что самой представительной в количественном отношении семантической подгруппой фразеологизмов является та, которая обозначает интенсивную, сознательную, целенаправленную мыслительную деятельность, имеющую конструктивную, положительную направленность [Гашева, 2016]. Мысль в данном случае выступает и как промежуточная переменная и как предмет, и как продукт этой деятельности.

В. П. Зинченко видел в содержании мысли нечто неуловимое, несводимое к вопросу ее истинности или ложности: «Мы ведь постоянно сталкиваемся с тем, что мысль, независимо от ее истинности или ложности, проявляет себя то в слове, то в образе, то в действии, то в поступке, то во всем этом вместе и еще в чем-то неуловимом, таинственном, хотя, возможно, именно это неуловимое и есть самое существенное и интересное в мысли» [Зинченко, 2002]. Повседневный дискурс и художественная литература предполагают более разнообразным и интересным диапазоном сравнений, метафор, оценочных суждений, которые применяются при описании образа мыслей человека. Зинченко сомневался в возможности однозначного и полного определения мысли, особенно теми средствами, кото-

рые используются в справочно-энциклопедической литературе. Поскольку ни одна из существующих дефиниций не пригодна для «уловления» сущности мысли, он вынужден был обратиться при описании всей полноты её проявлений к образному, метафорическому языку, поэтическим средствам: «Есть мысли ясные, светлые, прозрачные, глубокие, и есть мысли вздорные, смутные, туманные, легковесные, мелкотравчатые, приходящие наобум. Есть мысли живые, уместные, своевременные и мертворожденные, запоздалые, как сожаления. Есть мысли вялые, анемичные, тупые и мысли острые, энергичные, пронизательные. Есть мысли высокие, благородные, добрые, и есть мысли низкие, корыстные, злые. Есть свободная мысль – мысль-поступление, поступок. Есть мысли блуждающие, несмелые и мысли законнопорожденные, уверенные (хорошо бы – несомоуверенные). Есть мысли трагические, глупые, абсурдные. И есть мысли самоуправные, порой назойливые...» [Зинченко, 2002, с. 7]. О чем свидетельствует этот далеко не полный, со слов автора, видовой состав мыслей? Помимо многоликости самой мысли, он отчасти вскрывает несостоятельность описательных средств, которыми располагает классическая психология мышления с ее лаконичными и строгими формулировками, не позволяющими охватить всю феноменологическую полноту ментального опыта человека. Поскольку «мысль не является результатом работы теоретизирующего ума» [Клочко, 2012, с. 16], то и средства для ее описания должны выходить за рамки классических представлений об описательном языке психологии.

Мы считаем, что стремление отдельных авторов формулировать компактные, претендующие на аксиоматичность, высказывания о психологической природе мысли, уводят нас от понимания ее действительной феноменологии, к тому же происходит отрыв мысли от ментального пространства, от мыслящего человека, от тех жизненных отношений и мыследеятельностных практик, которые он реализует. Возникает впечатление, что мысль рассматривается не как психическое образование, а как некая языковая конструкция, выступающая в качестве лингвистического заместителя мысли как таковой. Далее эта конструкция, окончательно оторвавшись от своего психического референта, начинает жить своей самостоятельной жизнью, становится единицей лексической, номинативной, но не психологической. В этом заключается ключевая и весьма

распространенная ошибка при построении предметных представлений о мышлении. В результате между этими представлениями и действительной феноменологией мысли существуют значительные несоответствия. Возможно, корень проблемы кроется в ограниченности самого языка, способа построения дискурса о мысли? За компактностью и кажущейся академической строгостью формулировок проступает замешательство перед многомерной феноменологией мысли. Традиционный язык академической психологии с его клишированностью, лаконичностью и условной строгостью, – оказывается недостаточным и малоприспособленным для описания многомерной феноменологии мысли. Она открывается нам, как только мы начинаем совершать намеренное отступничество от этих языковых рамок и включаем в дискурс о мышлении сравнение, аллегорию, метафору и другие средства художественной речи, что собственно и было предпринято Л. С. Выготским, В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили, П. А. Флоренским.

Подчинение мысли «логике чувств» не означает ее упрощение, речь скорее идет о том, что мысль теперь приобретает оттенок ценностного отношения к предмету. Вообще сложно представить появление мысли как кумулятивный результат сцепления, перегруппировки и упорядочивания абстрактных идей. Г. Г. Шпет называл подобный вариант идеогенеза пустым концептированием [Шпет, 1999]. В этом моменте есть нечто такое, что не поддается только рациональному объяснению: «Мысль нельзя подумать механически, она рождается из душевного потрясения» [Мамардашвили, 2000, с. 25]. Чтобы начать мыслить, надо быть уже достаточно впечатленным, окликнутым предстоящим событием мышления или же испытывать сильное волнение, глубокое переживание, вызванные разрушением прежнего образа мыслей. Необходимо совершить особое усилие, – «возобновление акта индивидуального присутствия личности в мысли» [Мамардашвили, 2000, с. 347]. Другими словами, очерчивание онтологического пространства предстоящей, преднаходимой мысли и размещение в нём, в его событийно-смысловом измерении – являются непреложными условиями порождения мысли. Необходимо понимать, что онтология мышления не очерчивается и не ограничивается пространством поиска решения мыслительных задач: «Мышление – это не только решение задач, но и развитие действительности, которая раскрывается для мыслящей личности как пространство для новой деятельности»

[Красноярцева, 1996, с. 55]. Этот процесс имеет драматический характер и сопровождается мучительным переживанием затянувшейся беспредметности, неуловимости как самой мысли, так и хоть какого-то намека, вопроса наводящего на неё. Он может сопровождаться ощущением личного апокалипсиса и истощения возможностей сдвинуться с «мертвой точки» мышления. Вместе с тем, как отмечает Мамардашвили, это необходимое условие возобновления настоящего мыслительного акта. То есть, для того, чтобы начать мыслить, надо быть открытым для переживания страха особого экзистенциального порядка. Это страх «не сбыться, не осуществиться» в новом событии мышления [Мамардашвили, 2000].

Очень часто за мысль принимают ее вербальный эквивалент, опредмеченную в слове идею. Вербальное оформление мысли не является финальным актом в динамике ее развития: «процесс облачение мысли в слова есть процесс развития и более содержательного определения самой мысли» [Рубинштейн, 2000, с. 395]. Дальнейшее движение мысли во внешнем или внутреннем плане речи не является в чистом виде речевым актом, внутренне или внешне-речевым рассуждением, поскольку мысль всегда опережает слово. Ее неуловимость и быстротечность не позволяют слову полностью завладеть ей. Вербальное выражение интуитивно возникающей мысли, попытка ее облачения «в медлительные и инертные символы речи с ее “логикой”, “аргументацией”, “сознательной оценкой”» [Ухтомский 2019, с. 372], – все эти действия не поспевают за естественным течением самой мысли с ее многочисленными переходами и метаморфозами, в том виде, как они осуществляются в дорефлексивном (бытийном) слое сознания. Точное означивание мысли, ее вербальное опредмечивание, безусловно, важный промежуточный результат мыслединамики, но он не гарантирован. «Я слово позабыл, что я хотел сказать, и мысль бесплотная в чертог теней вернется» [Выготский, 1982, с. 295], – так иллюстрирует Выготский зыбкость и неуловимость мысли, используя фрагмент стихотворения О. Э. Мандельштама «Ласточка». Видимо замена «слепой ласточки» (в оригинале) на «мысль бесплотную» носит далеко не случайный характер. Не встретившись с забытым словом, мысль не получит материального воплощения и вернется в исходный, нозтический план сознания («чертог теней»), хотя это еще и не означает прерывания мыслединамики, – это лишь один из многочисленных моментов ее

выпадения из рефлексивного фокуса. В действительности феноменологический опыт мышления складывается из таких моментов флуктуации мысли между рефлексивным и бытийным слоем сознания.

Один из сравнительно недавних вариантов определения мысли принадлежит В. Д. Шадрикову. Ученый предлагает формулировку, отвечающую на вопрос о психическом составе мысли: «Мысль выступает как содержательно-потребностно-эмоциональная субстанция» [Шадриков, 2014, с. 7]. За содержательной стороной мысли в теоретических рассуждениях Шадрикова стоят образ и значение воспринимаемого признака предмета. Если образ как субстанция мысли воплощает собой системное качество чувственной стороны целостного и осмысленного постижения предмета (в том числе его личностно-смысловую окрашенность), то в значении как в предпонятийной стороне мысли фиксируется обобщенный функциональный смысл «воспринимаемого признака для деятельности субъекта» [Шадриков, 2013]. Включение в определение словосочетания «потребностно-эмоциональная», по всей видимости, указывает на исходный, дорефлексивный исток мысли, к которому добавляется содержательная составляющая по мере знаково-символического опосредствования и вербального оформления мысли. Вместе с тем, вопрос возникновения исходного интенционального заряда мысли остается отчасти открытым. Ни потребность, ни эмоция не несут на себе печать предметного проблематизирующего вопрошания субъекта мышления.

Динамические свойства мысли достаточно полно раскрыты в работе М. А. Холодной в ходе содержательного анализа ее концептуального субстрата: «Концепт (концептуальная структура) – это ментальная структура “внутри” индивидуального ментального опыта, активизирующаяся под воздействием определенного знака (“активаторами” могут быть реальная ситуация, рисунок, слово, текст, другой человек) и выступающая в качестве психического носителя понятия (его “операнда”» [Холодная, 2012, с. 82]. Холодная наделяет концепт конституирующей, орудийной активностью, способностью задавать топик, метрику и динамику ментальному пространству в процессе своего образования и развития. Он не сводим к понятию, которое может иметь экстрапсихическую форму существования, является своего рода «телом», «психическим носителем», условием уяснения и развития понятия

в сознании человека. Рассуждения и теоретические построения автора, как нам видится, указывают на определенное противоречие: с одной стороны, концепт «порождает ментальное пространство», с другой стороны, концепт сам функционирует внутри этого же ментального пространства, находится в состоянии «динамического покоя», пока знак-триггер не активизирует его [Холодная, 2012]. Здесь напрашивается вопрос: может ли из концепта быть порождено все феноменологическое многообразие, вся многомерность ментального пространства человека, которое есть пространство эмоционально окрашенных мыслеобразов, интегральных психических образований, в составе которых обнаруживается нерасторжимое единство смысловой, чувственной, перцептивной, моторной, умственной ткани мышления? Ответ на этот вопрос требует отдельной теоретической рефлексии и экспериментальных исследований, позволяющих вскрыть переходы, отношения релевантности и взаимной обратимости, имеющие место между разными образующими многомерного ментального пространства человека.

В. П. Зинченко вслед за Я. Э. Голосовкером предлагал рассматривать в качестве психического (феноменологического) субстрата мысли – смыслообраз, который является динамической, орудийной (плодотворной) идеей «разума воображения» [Зинченко, 2002]. Это психическое образование, порождаемое функциональной системой, в составе которой обнаруживается синтез процессов воображения и мышления. Смыслообраз – это не застывшая абстракция или синтетическое представление, он является динамической переменной латерального, фантазийного мышления и обладает орудийной силой по отношению к другим формам существования мысли, служит ориентиром для ее дальнейшего движения и развития. Этим объясняется интерес к исходным образованиям и исходным моментам в общей динамике мышления, которые пока еще не «отпрепарированы» и не редуцированы к формально-логическим операциями их производным. Исследования живого мышления, а не его «академического двойника» в виде формально-логического рассудка предполагает применение таких методов и исследовательских процедур, которые бы позволяли фиксировать в общей динамике мышления исходные смысловые образы, до того как они «уйдут в тень» формально-логических операций. В этом плане, как справедливо замечал Зинченко: «Живое мышление,

живое личностное знание все еще представляют собой вызов науке и образованию». И добавлял, что «здание мышления» (имея в виду и целостную феноменологическую картину, и органическую теорию мышления) из операций формальной логики не построить [Зинченко, 2002, с. 15].

Заключение

Теоретическая рефлексия предметного поля психологии мышления, содержательное раскрытие феноменологической картины целостной мыслединамики предполагают выделение таких единиц анализа, в которых наиболее полно представлены свойства целого. В качестве одной из них, безусловно, выступает «мысль», но вместе с тем в современном психологическом дискурсе задача по ее окончательной концептуализации пока остается открытой. Рефлексивные ответы на вопрос «Что есть мысль?», размышления о ее полиморфных, трудно опредмечиваемых свойствах субстанционального и динамического порядка способствуют преодолению иллюзии понятности, прерывают инерцию редуционистских представлений о ментальном опыте мыслящего человека. Настоящая статья представляет собой одну из таких попыток. В процессе ее реализации мы пришли к выводу, что мысль является своего рода плавильной формой, в которую вливаются разные психологические субстанции. В динамическом плане она выступает как постоянно развивающийся интенциональный проект смысла, а в содержательном и функциональном плане представляет собой синтетическое, полиморфное соединение разнопорядковых психических образований (образных, смысловых, эйдетических, аффективных), являющееся средством выделения и осмысления существенных отношений и свойств в предмете мышления. Этим объясняется невозможность применения одномерных объяснений и предметных представлений о мысли, построенных с помощью формализованного языка классической психологии. Мыслить о ней мы можем только «в терминах динамического целого, а не статических суверенных частей» [Клочко, 2012, с. 20]. В качестве одного из удачных, на наш взгляд, вариантов динамического целого выступает смыслообраз, поскольку оперирование этим концептом позволяет конструктивно обогатить научный дискурс о мысли в современной психологии мышления метафорами, сравнениями междисциплинарного и литературно-художественного плана. Точку в обозначенном выше вопросе ставить пока еще рано, но

побуждение авторов к возобновлению междисциплинарного диалога о составе, топике и динамике мысли, – необходимое условие интеграции научных представлений о мышлении. В качестве эпилога приведем высказывание Зинченко о рефлексивном приоритете в решении этого вопроса: «Важна не столько однозначность и определенность ответа на вопросы, что такое мысль и как она возникает, сколько наличие интенции узнать, понять, увидеть нечто, стоящее за мыслью. Возникновение подобной интенции есть признак подлинной мысли, отличающейся от того, что «взбредет в голову», от мнения» [Зинченко, 2003, с. 6].

Библиографический список

1. Ахмерова Л. Д. Мысль и чувство как семантическая оппозиция в русском гуманитарном дискурсе // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2017. № 5. С. 1187–1199.
2. Веккер Л. М. Психические процессы. Т. 3. Субъект. Переживание. Действие. Сознание. Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1981. 326 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 2. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1982. 504 с.
4. Гальперин П. Я. Опыт изучения формирования умственных действий. // Вестник Московского университета. 2017. Сер. 14. Психология. № 4. С. 3–17.
5. Гашева Л. П. Концепт «Мысль», вербализованный процессуальными фразеологизмами русского языка / Л. П. Гашева, А. В. Свиридова // Meteor-Siti. 2016. № 1. С. 32–37.
6. Зинченко В. П. Мысль и Слово: подходы Л. С. Выготского и Г. Г. Шпета (часть 1) // Психологическая наука и образование. 2003. Т. 8, № 4. С. 5–16.
7. Зинченко В. П. Наука о мышлении (часть 2) // Психологическая наука и образование. 2002. Т. 7, № 2. С. 5–20.
8. Касавин И. Т. Смысл как проблема эпистемологии и науки // Epistemology & Philosophy of Science. 2007. № 3. С. 5–16.
9. Касториadis К. Воображаемое установление общества. Москва : Логос ; Гнозис, 2003. 479 с.
10. Ключко В. Е. Многомерное психологическое мышление: антропологические проекции // Психология обучения. 2012. № 10. С. 5–23.
11. Краснорядцева О. М. Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности. URL: https://psyjournals.ru/journals/mip/archive/2007_n1/42759 (дата обращения: 03.04.2024).
12. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. Москва : Смысл; Академия, 2007. 511 с.
13. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. Москва : Языки русской культуры, 1996. 464 с.
14. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. Москва : МШПИ, 2000. 416 с.
15. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 192 с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 712 с.
17. Седакова О. А. Апология разума. Москва : МГИУ, 2009. 138 с.
18. Тихомиров О. К. Психология мышления. Москва : МГУ, 1984. 272 с.
19. Шадриков В. Д. Мысль и понимание. Понимание мысли. Москва : Университетская книга, 2019. 168 с.
20. Шадриков В. Д. Мысль и образ // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : мат. VI всероссийской научно-практ. конф. [19–21 ноября 2013 года]. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2013. С. 16–22.
21. Шадриков В. Д. Свобода и независимость мысли Владимира Петровича Зинченко // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10, № 2. С. 5–8.
22. Шпет Г. Г. Внутренняя форма слова: этюды и вариации на темы Гумбольта. Иваново : Ивановский гос. ун-тет, 1999. 304 с.
23. Ухтомский А. А. Доминанта. Санкт-Петербург : Питер, 2019. 512 с.
24. Флоренский П. А. Сочинения. Москва : Мысль, 1996. Т. 2. 877 с.
25. Флоренский П. А. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии. Москва : Мысль, 2000. 446 с.
26. Холодная М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. Москва : Институт психологии РАН, 2012. 288 с.

Reference list

1. Ahmerova L. D. Mysl' i chuvstvo kak semanticheskaja oppozicija v russkom gumanitarnom diskurse = Thought and feeling as semantic opposition in Russian humanitarian discourse // Uchen. zap. Kazan. un-ta. Ser. Gumanit. nauki. 2017. № 5. S. 1187–1199.
2. Vekker L. M. Psihicheskie processy = Mental processes. T. 3. Sub#ekt. Perezhivanie. Dejstvie. Soznanie. Leningrad : Izd-vo Leningradskogo un-ta, 1981. 326 s.
3. Vygotskij L. S. Sbranie sochinenij = Collected works. T. 2. Problemy obshhej psihologii. Moskva : Pedagogika, 1982. 504 s.
4. Gal'perin P. Ja. Opyt izuchenija formirovanija umstvennyh dejstvij = Experience in learning how to form mental actions // Vestnik Moskovskogo universiteta. 2017. Ser. 14. Psihologija. № 4. S. 3–17.
5. Gasheva L. P. Koncept «Mysl'», verbalizovannyj processual'nymi frazeologizmami russkogo jazyka = Concept «Thought», verbalized by procedural phraseologisms of the Russian language / L. P. Gasheva, A. V. Sviridova // Meteor-Siti. 2016. № 1. S. 32–37.

6. Zinchenko V. P. Mysl' i Slovo: podhody L. S. Vygotskogo i G. G. Shpeta (chast' 1) = Thought and Word: approaches of L. S. Vygotsky and G. G. Shpet (part 1) // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2003. T. 8, № 4. S. 5–16.
7. Zinchenko V. P. Nauka o myshlenii (chast' 2) = The Science of Thinking (Part 2) // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2002. T. 7, № 2. S. 5–20.
8. Kasavin I. T. Smysl kak problema jepistemologii i nauki = Meaning as a problem of epistemology and science // Epistemology & Philosophy of Science. 2007. № 3. S. 5–16.
9. Kastoriadis K. Voobrazhaemoe ustanovlenie obshhestva = Imaginary establishment of society. Moskva : Logos ; Gnozis, 2003. 479 s.
10. Klochko V. E. Mnogomernoe psihologicheskoe myshlenie: antropologicheskie proekcii = Multidimensional psychological thinking: anthropological projections // Psihologija obuchenija. 2012. № 10. S. 5–23.
11. Krasnorjadceva O. M. Psihologicheskie mehanizmy vozniknovenija i reguljaccii myshlenija v real'noj zhiznedejatel'nosti = Psychological mechanisms of the emergence and regulation of thinking in real life. URL: https://psyjournals.ru/journals/mip/archive/2007_n1/42759 (data obrashhenija: 03.04.2024).
12. Leont'ev A. N. Lekcii po obshhej psihologii = Lectures in general psychology. Moskva : Smysl; Akademiya, 2007. 511 s.
13. Lotman Ju. M. Vnutri mysljashhih mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istorija = Inside thinking worlds. Man – text – semiosphere – history. Moskva : Jazyki russkoj kul'tury, 1996. 464 s.
14. Mamardashvili M. K. Jestetika myshlenija = Aesthetics of thinking. Moskva : MShPI, 2000. 416 s.
15. Piazhe Zh. Psihologija intellekta = Psychology of intelligence. Sankt-Peterburg : Piter, 2004. 192 s.
16. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii = Fundamentals of general psychology. Sankt-Peterburg : Piter, 2000. 712 s.
17. Sedakova O. A. Apologija razuma = Apology of Reason. Moskva : MGIU, 2009. 138 s.
18. Tihomirov O. K. Psihologija myshlenija = Psychology of thinking. Moskva : MGU, 1984. 272 s.
19. Shadrikov V. D. Mysl' i ponimanie. Ponimanie mysli = Thought and understanding. Understanding thought. Moskva : Universitetskaja kniga, 2019. 168 s.
20. Shadrikov V. D. Mysl' i obraz = Thought and image // Sistemogenez uchebnoj i professional'noj dejatel'nosti : mat. VI vsrossijskoj nauchno-prakt. konf. [19–21 nojabrja 2013 goda]. Jaroslavl' : JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2013. S. 16–22.
21. Shadrikov V. D. Svoboda i nezavisimost' mysli Vladimira Petrovicha Zinchenko = Freedom and independence of thought Vladimir Petrovich Zinchenko // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2014. T. 10, № 2. S. 5–8.
22. Shpet G. G. Vnutrennjaja forma slova: jetjudy i variacii na temy Gumbol'ta = Inner word form: essays and variations on Humbolt themes. Ivanovo : Ivanovskij gos. un-tet, 1999. 304 s.
23. Uhtomskij A. A. Dominanta = Dominant. Sankt-Peterburg : Piter, 2019. 512 s.
24. Florenskij P. A. Sochinenija = Compositions. Moskva : Mysl', 1996. T. 2. 877 s.
25. Florenskij P. A. Stat'i i issledovanija po istorii i filosofii iskusstva i arheologii = Articles and research on the history and philosophy of art and archeology. Moskva : Mysl', 2000. 446 s.
26. Holodnaja M. A. Psihologija ponjatijnogo myshlenija: Ot konceptual'nyh struktur k ponjatijnym sposobnostjam = Psychology of conceptual thinking: From conceptual structures to conceptual abilities. Moskva : Institut psihologii RAN, 2012. 288 s.

Статья поступила в редакцию 22.03.2024; одобрена после рецензирования 15.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 22.03.2024; approved after reviewing 15.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-161
EDN: LOIVGB

Идентификация и идентичность: теоретико-методологический аспект

Виктор Стефанович Басюк¹, Александр Алексеевич Николаев²

¹Доктор психологических наук, академик РАО.119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8

²Аспирант института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет. 119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, с. 1

¹bsv050@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2448-0673>

²alexnikolaev99@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-9697-3735>

Аннотация. В статье исследуется теоретико-методологический аспект взаимосвязи феноменов идентичности и идентификации с позиций философов, психологов и социологов с точки зрения исторического развития. Обращается внимание на различие отечественных и зарубежных подходов к пониманию данной проблематики. Освещается значимая разница в рассмотрении идентичности социальной и личностной.

На основе анализа концепций и теорий ученых зарубежных стран отметим, что в большинстве случаев авторы рассматривают феномен идентичности как центральное личностное образование. Некоторые исследователи подчеркивают особую роль процесса идентификации с Другим и последующей самоидентификации. Ряд ученых данный феномен определяют как качество, психическое образование, которое может иметь разную степень развитости и проявляется в разных формах.

В ходе рассмотрения идентичности как психологического конструкта с разных теоретико-методологических позиций мы обращаем внимание на их родство, а также на наличие родовидовой связи с концепцией самосознания В. С. Мухиной в рамках научной школы «Феноменология бытия и развития личности».

В работе освещается проблема способа исследования, неразрывно связанного с феноменом идентичности и механизмом идентификации, а также предпринимается попытка решить её при помощи использования в теоретико-методологической основе пятизвенчатой структуры самосознания в рамках методологии В. С. Мухиной. Эта идея позволяет системно и структурированно подходить к исследованию данных феноменов. Наиболее подходящим возрастом, в рамках данного подхода, для исследования процесса идентификации как механизма, наполняющего идентичность человека, представляется юношеский, в связи со своей возрастно-психологической спецификой.

Ключевые слова: методология; личность; идентификация; идентичность; самосознание; механизм идентификации

Для цитирования: Басюк В. С., Николаев А. А. Идентификация и идентичность: теоретико-методологический аспект // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 161–175. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-161>. <https://elibrary.ru/LOIVGB>

Original article

Identification and identity: theoretical and methodological aspect

Victor S. Basyuk¹, Aleksandr A. Nikolaev²

¹Doctor of psychological sciences, academician of the Russian Academy of education. 119121, Moscow, Pogodinskaya st., 8

²Post-graduate student at Institute of pedagogy and psychology, Moscow pedagogical state University. 119991, Moscow, Malaya Pirogovskaya st.1, b. 1

¹bsv050@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2448-0673>

²alexnikolaev99@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-9697-3735>

Abstract. The article explores the theoretical and methodological aspect of the relationship between identity and identification phenomena from the perspective of philosophers, psychologists and sociologists from the point of view of historical development. Attention is drawn to the difference between Russian and foreign approaches to understanding this problem. A significant difference in the consideration of social and personal identity is highlighted.

Based on the analysis of concepts and theories of scientists from foreign countries, we note that in most cases the authors consider the phenomenon of identity as a central personal education. Some researchers emphasize the special role of the process of identification with the Other and subsequent self-identification. A number of scientists define this phenomenon as quality, mental education, which can have different degrees of development and manifests itself in different forms.

In the course of considering identity as a psychological construct from different theoretical and methodological positions, we pay attention to their proximity, as well as to the presence of a generic connection with the concept of self-awareness of V. S. Mukhina in the framework of the scientific school «Phenomenology of Being and Personality Development».

The work highlights the problem of the research method, inextricably linked with the phenomenon of identity and the identification mechanism, and also attempts to solve it by using a five-fold structure of self-awareness in the theoretical and methodological basis within the framework of the methodology of V. S. Mukhina. This idea allows a systematic and structured approach to study these phenomena. The most suitable age, within the framework of this approach, to study the identification process as a mechanism that fills a person's identity, seems to be youthful, due to its age-psychological specificity.

Key words: methodology; personality; identification; identity; self-awareness; identification mechanism

For citation: Basyuk V. S., Nikolaev A. A. Identification and identity: theoretical and methodological aspect. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 161-175. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-161>. <https://elibrary.ru/LOIVGB>

Введение

В психологической науке изучение феномена идентичности и механизма идентификации остаётся актуальным до сих пор ввиду целого ряда обстоятельств. Во-первых, изучение идентификации как психологического механизма предполагает раскрытие феноменологической природы формирования идентичности, развития личности человека, позволяет раскрыть одну из основных проблем, интересующих современных психологов, затрагивающую роль средовых факторов и наследственности в развитии личности (nurture versus nature). Во-вторых, изучение механизма идентификации как способа социального познания несёт особую значимость и практическую применимость для деятельности профайлеров, преподавателей, менеджеров и других профессионалов, деятельность которых предполагает работу с малыми группами, анализ поведения, эффективную коммуникацию. В-третьих, изучение механизма идентификации как одного из основных механизмов развития личности позволяет разрабатывать новые методологические подходы в практической деятельности психолога-консультанта и психотерапевта [Касаткина, 2013], точнее понимать принципы организации внутренней психической жизни и динамику развития личности.

В философии идентификация может определяться как «установление на основании определенных признаков тождества объектов» [Философский словарь..., 2001]. В Философском энцикло-

педическом словаре под редакцией Л. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалева, В. Г. Панова термин идентификация определяется не как собственно философский, а как присущий психологии и социологии и означающий «процесс эмоционального и иного самоотождествления индивида с другим человеком, группой, образцом» [Философский энциклопедический..., 1983]. В большом психологическом словаре Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко термин «идентификация» рассматривается как «ситуативное уподобление (как правило, неосознанное) себя значимому другому (например, родителю) как образцу на основании эмоциональной связи с ним. Посредством механизма И. с раннего детства у ребенка начинают формироваться многие черты личности и поведенческие стереотипы, половая идентичность и ценностные ориентации. Ситуативная И. часто имеет место во время детской ролевой игры» [Большой психологический...].

Тождественным понятием является идентичность. В философии древности этот термин использовался в большей степени для характеристики бытия вещей, то есть, в области онтологии и метафизики. На русский язык его часто переводили так же, как и «идентификацию» – «отождествление» или «тождество» [Лысак, 2017]. Нередко идентичность может трактоваться как результат процесса идентификации [Неронов, 2022].

Результаты исследования

В древнеиндийской философии мы не сможем обнаружить упоминания об идентификации в традиционном понимании. Изучая Каушитаки-Упанишаду, мы встречаем реплики в диалоге с луной: «Кто есть ты?» – «Я есмь ты» [Упанишады, 1991] или «Ты – атман каждого существа. То, что ты есть, есмь я» [Упанишады, 1991]. В данном контексте справедливо говорить об идентификации духовной как отождествление себя с некоей культурной идеей, мистическим опытом.

В эпоху античности термин «идентификация» не использовался как таковой. В современной философской литературе, анализирующей труды античных философов, мы можем найти этот термин, но не в трактовке, привычной для нашего исследования, имеющей в себе психологическое начало, а скорее как логическую операцию, идентификацию как отождествление двух объектов, как $A = B$ [Левашкина, 2013; White, 1986]. Возможной причиной этого является ещё не оформившееся понимание личности в данную эпоху, на что указывали А. Ф. Лосев [Античность..., 1988] и И. С. Кон [Кон, 1978].

Сократовский призыв «Познай самого себя» находит отражение в писаниях его ученика Платона. В диалоге «Алкивиад» мы находим утверждения о том, что познание себя является первичным процессом по отношению к познанию другого и, более того, обозначается как условие познания другого человека [Ващенко, 2020]. Познание другого человека в данной ситуации может рассматриваться как форма идентификации. Представитель киников Антисфен, напротив, отрицал необходимость и значимость процесса идентификации и роли других людей в жизни человека. В его понимании, мудрец – это человек, игнорирующий принятые в обществе законы, правила и нормы, обладающий своей собственной моралью и живущий в соответствии с ней, а также не нуждающийся в людях. У Антисфена мудрец – человек, стоящий выше других и ставящий себя выше других, независимый, тот, кому доступно всё [Нахов, 1982].

Период средневековья, как отмечают ученые, привносит в научную и философскую мысль предпосылки к оформлению понятия идентичности [Заковоротная, 1999], а также само понятие *persona*. Оно, в зависимости от контекста, могло рассматриваться синонимичным современному пониманию личности [Словарь..., 2003]. С появлением подобного рода интеллектуальных новшеств, в философскую область знания проникает интро-

спективная ориентация, направленность на рефлексивные исследования, познание внутреннего мира человека, его переживаний, опыта и т. д.

Так, Августин Аврелий описывает «внутреннего человека» – специфическое для верующего христианина внутреннее состояние, достигаемое в результате идентификации с Богом. В «Исповеди» Августин Аврелий старается ответить на вопрос «Кто Я?», по сути, обозначая феноменологическую проблему идентичности. «Коль скоро он, как образ божий, ускользает от самого себя, стало быть, последнее слово в самопознании есть первое слово в познании бога» [Августин] – писал Августин. При этом и сам Августин Аврелий, и его современники и последователи продолжали мыслительную традицию противопоставления божественного и животного начал в человеке, возникшую ещё в древности. Они считали, что единственно правильным и достойным способом жития человека является идентификация с Богом, с абсолютным и подавление животных импульсов и страстей [Мотрошилова, 2000].

Возникшее течение гуманизма в период Ренессанса позволило оформить понятие личности, личной свободы, свободы воли. При этом процесс развития личности неизбежно связывался с процессом индивидуации, самопознания и идентификации с другими людьми – ученые и философы выделяли как социальные, так и генетические факторы развития человека. Как указывает итальянский мыслитель эпохи Возрождения М. Веджо, дети, как обезьяны, впитывают опыт, который в дальнейшем надолго закрепляется в них. Говоря об идентификации как механизме развития личности, мы принимаем условие значимой роли среды в развитии человека. М. Веджо, принимая факт наличия наследственности и тех или иных задатков у ребенка, тем не менее, не рассматривал онтогенез личности фаталистично. Помимо наличия у человека среды, людей, идентифицируясь с которыми ребенок перенимает их добродетели, М. Веджо акцентировал внимание на наличии у человека свободы воли, а следовательно, наличия возможности выбирать, кем быть [Гуманисты..., 2015].

Позиция английского философа Д. Юма о процессах идентификации и формирования идентичности выражалась в том, что формирование последней происходит не из самости человека, а благодаря окружающим. При этом он не нивелирует роль субъекта в развитии идентичности. Человек в понимании Д. Юма находит себя через внешнее, вне себя самого, в своей деятель-

ности и в этом отношении «создаёт себя» [Melchert, 2006].

Так немецкий философ А. Шопенгауэр видит единственный путь развития человека в его воле. Философ противопоставляет природное и человеческие начала, при этом, в меньшей степени придавая значимость социальным факторам [Шопенгауэр, 1910]. «Если бы воспитание или увещание были хоть сколько-нибудь плодотворны, то как мог бы в таком случае питомец Сенеки быть Нероном?» – писал философ [Гуревич, 2011, с. 530].

В период Нового времени в философских кругах исследуется парадоксальная природа человека: рождаясь в природе, он становится человеком в обществе. Знаменитая концепция К. Маркса, гласящая о том, что «Не сознание людей определяет их бытие, а, наоборот, их общественное бытие определяет их сознание» в значительной степени повлияла на развитие научной мысли, в том числе, и психологической [цит. по: Семечкин, 2020, с. 30].

Один из наиболее известных представителей немецкого экзистенциализма – М. Хайдеггер писал: «Даже если мы видим другого “просто бездельничающим”, он никогда не воспринимается как наличная человеко-вещь, но “безделье” тут экзистенциальный модус бытия: незаботившееся, неосмотрительное пребывание при всем и ничем. Другой встречает в своем соприсутствии в мире» [Хайдеггер]. Данная идея позволяет рассматривать процесс идентификации как необходимо существующий, как онтологическое условие бытия в мире. Идентификация, таким образом, становится одним из фундаментальных процессов психической жизни человека. Философ пишет о том, что бытие человека неразрывно связано с понятием со-бытия, в котором человек размыкает для других и для себя самого свое собственное бытие, другими словами, становится не просто открытым, но еще и откровенным.

Французский представитель экзистенциализма Ж.-П. Сартр тщательно разрабатывал понятие Другого вслед за М. Хайдеггером. Он рассматривает Другого и как объект, и как субъект. Особо интересным представляется позиция философа по вопросу самоидентификации и самопознания. Ж.-П. Сартр пишет о том, что бытие-для-другого (мое бытие-объект) принципиально различно с бытием-для-меня [Зиновьева, 2010]. Но при этом самопознание предполагает становление объектом познания для самого себя, что предполагает логическое разделение: я как объект для себя

должен не быть мной. Ж.-П. Сартр рассматривает существование самосознания человека через диаду Я – Другой: «Но в самом постижении этого отрицания возникает сознание себя, то есть я могу иметь ясное сознание себя, поскольку я также ответствен за отрицание другого, который является моей собственной возможностью» [Сартр, 2000, с. 243].

Таким образом, в процессе развития философской мысли мы можем заметить определённую тенденцию, выражающуюся в постепенном уточнении роли идентификации в процессе развития личности и жизни человека вообще. Идентификация теперь носит характер онтологического условия существования человека, континуального, непрерывного во времени. Начиная с XIX века, центральным становится видение человека как общественного существа, как бытия общественных отношений. При этом определялись направления мысли, раскрывающие природу идентичности человека. Первое направление рассматривает личностную идентичность и большее внимание отдаёт процессу самоидентификации в процессе её развития, тогда как второе направление, напротив, рассматривает социальную идентичность и определяющую роль в её формировании отдаёт идентификации с окружающими людьми. Социальная идентичность, таким образом, не определяется как внутренняя целостность, а скорее как тождество, соответствие внутриличностных процессов социальным.

В психологическом дискурсе термин идентификация впервые был предложен австрийским психоаналитиком З. Фрейдом. Идентификация рассматривалась им как отождествление человека с другим, происходящее преимущественно бессознательно. Этот механизм развития личности работает линейно – человек сначала копирует, а потом перенимает качества и поведение значимого лица. Здесь важно учитывать, что механизм идентификации чаще всего рассматривается на ранних этапах онтогенеза, когда через этот процесс формируется эмоциональная связь со взрослым, предвосхищающая эдипову стадию [Кузина, 2020]. «Каждый индивид – это составная часть многочисленных масс, множественным образом связанных. Посредством идентификации, он строит свой идеал «Я» по различным образцам. Таким образом, каждый индивид обладает частицей многочисленных душ масс, души своей расы, своего круга, своего вероисповедания, гражданского состояния и т. п. и, преодолевая их, может подняться до некоторого уровня

независимости и оригинальности» – писал З. Фрейд [Фрейд].

Швейцарский психоаналитик, последователь З. Фрейда, К. Юнг выделял специфическую функцию идентификации как механизма отождествления субъекта с группой и архетипами, что также происходит бессознательно и выступает как движущая сила в процессе развития личности [Левашкина, 2012].

Другой представитель психоаналитического направления, Э. Эриксон особое внимание уделял феномену идентичности и, как следствие, процессу идентификации. Одно из наиболее популярных определений идентичности принадлежит именно ему: «осознание того, что синтезирование Эго обеспечивается тождеством человека самому себе и непрерывностью и что стиль идентичности совпадает с тождеством и непрерывностью того значения, которое представляется значимым другим в непосредственном окружении» [Эриксон]. Согласно его теории психосоциального развития, обретение идентичности стоит задачей подросткового возраста и рассматривается сначала с точки зрения идентификации с референтной группой, чрезмерность которой может приводить к спутанности ролей, и, позже, как самоидентификация: компиляция присущих индивиду социальных ролей, представлений о себе и о других, о будущем и прошлом [Калашникова, 2014]. При этом, на следующем возрастном этапе характер идентификации приобретает специфическую направленность в виде интимности – отождествление с идентичностью другого человека без опасения потерять самого себя [Мухина, 2021].

Американский психолог Дж. Г. Мид рассматривал идентичность как способность индивида сбалансированно определять социальные и внутрипсихические начала в своём поведении [Малыгина, 2018]. Теория идентичности, предложенная американским социологом Э. Гофманом, развивающим идеи Дж. Г. Мида, сущностно выражается в том, что идентичность человека формируется через процесс восприятия и интерпретации другими людьми его действий, слов и манифестаций. Он утверждает, что люди играют определенные «роли» в обществе, которые определяются социальными ожиданиями и нормами. Эти роли могут изменяться в разных ситуациях и в зависимости от контекста. Взаимодействие с окружающими людьми, таким образом, помогает человеку определить свою идентичность и понять, как он воспринимается другими.

Согласно воззрениям английского психолога Г. Тэджфела, люди стремятся к социальной идентичности, то есть стремятся ощущать себя частью группы или сообщества. Идентичность состоит из двух основных компонентов: личного и социального [Микляева, 2008]. Личная идентичность определяется через уникальные характеристики личности, в то время как социальная идентичность формируется через принадлежность к определенной группе людей с общими ценностями и убеждениями. Автор теории выделяет ряд механизмов формирования идентичности: категоризация, деперсонализация, социальное сравнение.

Первый механизм категоризация, как описывал Г. Тэджфел, создает определенные модусы характеристик в процессе социальной перцепции, что приводит к возникновению сходства между стимулами внутри одной категории и усилению различий между стимулами, отнесенным к разным категориям. Таким образом, в культуре возникают идеи социальных ролей, стереотипов и др. Механизм деперсонализации дополняет первый путём отстранения субъектности, индивидуальности перцептируемого объекта и восприятия его на основе принадлежности к той или иной социальной категории [Захарова, 2010].

Французский психолог С. Московичи выдвинул гипотезу об организации идентификации через элементы общественного сознания по типу матрицы идентификации как особой категориальной подсистемы в системе познания субъекта. Основой матрицы идентификации человека являются различные принадлежности: универсальные, сексуальные, религиозные, профессиональные, этнические и т. д. Матрица идентификации распределяет поступающую информацию по категориям, – считает он, – с которыми человек себя отождествляет. В ней, как и в других категориальных системах, существуют ведущие категории – базисные идентичности. Они определяют значимые параметры сравнения собственной группы с другими [Луман, 1991]. Особое внимание здесь уделяется множественности идентификации как сознательному когнитивному и целенаправленному процессу.

Английский социолог Э. Гидденс отдавал главенствующую роль в формировании идентичности рефлексии. Именно непрерывное рефлексивное сознание определяет непрерывность идентичности [Ковалева, 2020].

Немецкий философ и социолог Ю. Хабермас выделяет социальную и личностную идентично-

сти. При этом, находящаяся порядком выше «Я-идентичность» образуется через взаимовлияние социальной и личностной идентичностей в человеке. «Понимание человеком самого себя зависит не только от того, как он сам себя описывает, но и от тех образов, которым он следует. Самоидентичность Я определяется одновременно тем, как люди себя видят и какими они хотели бы себя видеть» – пишет ученый [Хабермас].

Бихевиористические подходы к проблеме внесли довольно значительный вклад в понимание феномена идентификации. В теории американского психолога Д. Кэмпбелла говорится, что реальный конфликт между группами способствует развитию идентичности. Другими словами, сплочение против другой социальной группы приводит человека к выбору и обретению идентичности той группы, в которой он есть (и которая противопоставляется первой) [Campbell, 1967]. Такой подход может быть использован для объяснения ситуационной идентификации, связанной с ориентацией на поведенческие стратегии.

Д. Абрамс, М. Хог, Дж. Тернер, разрабатывая актуальную тему «свои и чужие», выделили два механизма формирования идентичности: самокатегоризация и сравнение. Осознание себя в мире и различение себя с другими является фундаментальной основой формирования «Я» человека. Ученые установили, что этот процесс протекает в социальном взаимодействии и связан с установкой человека на себя как объект и происходит в процессе сравнения себя с членами своей группы, а движущей силой – мотивом этого процесса – является точное самооценивание [Джиоева, 2020].

Исследования показывают, что усиление социальной идентичности и принадлежности к определенной группе может способствовать улучшению самооценки, укреплению социальных связей [Haslam, 2022], росту психологического благополучия [Häusser, 2020] и повышению мотивации к достижению целей [Vella, 2021]. Однако, слишком сильная идентичность с группой может вести к дискриминации, стереотипам и конфликтам с другими группами [Li, 2020].

В настоящее время западная наука всё чаще и всё больше рассматривает проблему идентичности в русле социальной психологии как идентификацию человека с группой и социально опосредованные формы самовосприятия. Личностная или персональная идентичность в настоящий момент может рассматриваться в области клинической психологии и обозначать способность человека континуально поддерживать постоян-

ство образа себя [Lind, 2020; Conneely, 2021]. В психологии личности феномен идентичности рассматривается иначе, с учетом разных его аспектов, теоретико-методологических подходов. Идентичность может определяться как психологический феномен, первично развивающийся в процессе идентификации и поддерживаемый рефлексивной природой сознания, сущность которого определяется через представления и интерпретации человека о себе в прошлом, настоящем и будущем. При этом, социальная идентичность является одной из разновидностей идентичности, а также результатом взаимодействия с социальной средой, в ходе которой индивид усваивает социальный опыт и, реализуя процессы идентификации, интернализации и, что особо важно учесть, – деперсонализации, формирует образы собственного «Я», находящиеся на разных уровнях самокатегоризации.

На наш взгляд, это является актуальной проблемой и недостатком действующей парадигмы. Безусловно, формирование идентичности не происходит без результата действия механизма идентификации, однако, в этом процессе порой критическое значение имеет как социальная группа в целом, так и определённый человек, на которого ориентируется личность. Такие воззрения, несмотря на сохраняющуюся тенденцию, разделяют некоторые западные учёные [Wetherell, 2010; Staber, 2011].

Американским возрастным и клиническим психологом Дж. Марсия была создана статусная модель идентичности, основанная на активности, самостоятельности процессов поиска и выбора. Идентичность в понимании ученого есть непрерывный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни. Здесь мы можем обратить внимание на средство идентичности в понимании Дж. Марсия с традиционным взглядом на процесс идентификации. Идентичность, согласно этой теории, формируется через взаимодействие между личностью и обществом [Зыбина, 2021]. Ученый предложил стадийную структуру развития идентичности, основанную на двух измерениях: исследовании идентичности и принятии обязательств. Диффузия идентичности как наиболее примитивная стадия развития предполагает наличие низкого уровня исследования идентичности и низкого уровня принятия обязательств. Индивиды на этой стадии не имеют четкого представления о том, кто они. Достижение же идентичности, напротив, характеризуется высокими показателями исследования и принятия

соответственно. Личности, достигшие идентичности делают осознанный выбор ценностей, убеждений и социальных ролей [Marcia, 1973].

Особо важным нам представляется то, что Дж. Марсия выделял внешний и внутренний локусы самоопределения. В его концепции люди, использующие внутренний локус, ориентированные на свой внутренний мир и стремящиеся к рефлексии, в действительности достигают идентичности. Так же, как и в концепции Э. Эриксона, фокус внимания – на умеренной идентификации с социумом и наличии у человека внутренних, рефлексивных средств самоопределения.

Немецкий ученый Н. Луман, исследуя феномен самореферентной идентификации, пришёл к выводу о том, что гибкий, способный существовать в плюральном поле социальных контекстов, должен идентифицировать себя через взаимосвязь со своей индивидуальностью. В противном случае, этого может не произойти [Володенков, 2022].

Также важно отметить часто используемое зарубежными психологами разделение: *self-identity* и *personal identity* [Drummond, 2021]. *Self-identity* коренится в формальной структуре интенционального опыта, в частности, во вневременной форме, обуславливающей темпорализацию и непрерывность особого, конкретного потока опыта. Другими словами, это понятие ближе к распространенному определению сознания: в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния [Леонтьев, 1975]. В данном случае изучение этого феномена чаще всего стоит на стыке когнитивной психологии и нейронаук, что мы можем видеть в настоящее время. Персональная идентичность, в свою очередь, раскрывается через автобиографическую память и выражается через относительно устойчивые знания о себе. Персональная идентичность коренится в содержании конкретного потока опыта, в частности и прежде всего в убеждениях — познавательных, оценочных и практических, — пассивно или активно усваиваемых самотождественным, способным к рефлексии субъектом, который размышляет о своем социальном и традиционном наследии, чтобы проникнуть в суть вещей — когнитивную, эмоциональную и практическую.

Таким образом, мы можем отметить, что в большинстве зарубежных концепций феномен идентичности является центральным личностным образованием. Некоторые концепции идентичности отдают особую роль процессу иденти-

фикации с Другим и последующей самоидентификации. При этом, многими учеными данный феномен определяется не как онтологическое условие существования личности, а, скорее, как качество, психическое образование, которое может иметь разную степень развитости и проявляться в разных формах.

Взаимосвязь феномена идентичности и механизма идентификации не была бы раскрытой в достаточной степени, если не учитывать немаловажный фактор – другого человека.

Американский представитель символического интеракционизма Дж. Мид является автором концепта «Обобщенного Другого». Автор этой идеи предполагает, что существует некая компиляция социальных норм, ценностей, стереотипов и других социальных конструктов, принадлежащих группе и служащих целью для идентификации [Горбачева, 2015]. Это понятие в некотором смысле родственно юнгианским архетипам. При этом, сам Дж. Мид указывал на диалогическую природу формирования идентичности и осознания своей субъектности. Данная позиция выражалась в взаимовлиянии личности человека и обобщенного другого, в возникающем диалоге между ними. В рамках данной концепции самоидентификация человека происходит посредством социума [Mead, 1934].

Американский социолог А. Халлер в качестве объекта для идентификации назвал также «Значимого другого». Этот концепт является развитием идеи Г. Салливана [Мышкина, 2022] и дополнением теории Дж. Мида и предполагает наличие в социальном окружении не просто «обобщенного Другого», но конкретного человека, взаимодействие и идентификация с которым является определяющим для развития личности.

Человек, попадая в социальную систему, на основе идентификационных механизмов (осознанных и неосознанных) формирует свою идентичность, стремясь ответить на вопрос: «Кто Я?». Данный процесс, как отмечает В. С. Мухина, происходит посредством саморефлексии [Чурилова, 2022]. Однако стоит отметить, что человек обретает идентичность и собственное «Я» только в ситуации межличностной интеракции, усваивая социальный опыт, открывая в себе притязания на признание других людей.

Генезис идентичности невозможен без других людей, его интересубъектный характер, определяется путем взаимодействия, обоюдного обмена информацией, представляющейся в вербальном и

невербальном поведении [Марцинковская, 2011]. Обязательным условием становления идентичности являются отношения «Я – Другой». Проблема роли Другого в становлении идентичности поднимается не только в философских, но и психологических трудах.

Представители культурно-исторической психологии значительную роль в развитии личности отдавали взрослому в системе «общество – ребенок – родитель». Значимый взрослый становится проводником ребенка в культуру и общество [Чернякова, 2020]. При этом, резонирующей с данной работой является идея о том, что уже в подростковом и юношеском возрасте интериорируемый образ значимого взрослого формирует новую психологическую систему, раскрывающуюся в символической замене фигуры взрослого человека и переходу её во внутренний план [Павленко, 2020].

Советский психолог Б. Ф. Поршнев, анализируя специфику развития человеческих отношений пришёл к идее первичности дихотомии «Мы» – «Они». Причем «Они» или «Чужие» («Другие») появляются исторически раньше, после чего у человека обнаруживается потребность в создании «Мы», «Свои». «Я» в данной ситуации стоит на третьем месте. Примечательно, что семантическое наполнение данной дихотомии, согласно последним исследованиям [Рягузова, 2018], выражается скорее в негативном ключе, предрасполагает к противопоставлению и несет в себе враждебность.

Отечественный социальный психолог Е. В. Рягузова, проводя методологический анализ понятия «Другого», показала, что в отечественной психологии гораздо реже употребляется данное понятие, тогда как фигура «значимого взрослого» присутствует во многих теоретико-методологических концепциях [Рягузова, 2010]. Методологический статус «Другого», как заключает ученый, в настоящий момент является трудно дифференцируемым понятием, в связи с чем, нами было принято решение выбрать термин с иным ценностным наполнением. Им стал «значимый взрослый» ввиду ряда причин:

1. Трансформация возрастных границ. Тенденция к инфантилизации молодого поколения [Тарасова, 2020; Майорова-Щеглова, 2020].

2. Возможность влияния значимого взрослого на развитие личности в форме идеальной представленности, как «отраженного субъекта» [Петровский, 2021].

3. Широкая методологическая разработанность в отечественных исследованиях, а также наличие практических импликаций [Ячменёва, 2016; Перевощикова, 2014; Крушельницкая, 2014; Кларин, 2020].

Отечественный ученый М. Р. Битянова в контексте исследований, посвященных идентичности, акцентирует внимание на социальной идентичности как результате самоидентификации человека с различными социальными категориями (группами) [Битянова, 2001].

Е. О. Труфанова определяет термин «индивидуальная идентичность» как отношение человека к самому себе, становление которого происходит прежде всего в ходе социального взаимодействия [Труфанова, 2001]. Е. К. Веричева использует термин «личностная идентичность» и подразумевает под ним идентификацию личности самой себя в качестве целостного, автономного, уникального, хотя и сложного, многообразного Я, способного к коммуникативному взаимодействию с Другим [Веричева, 2012]. Я. Ассман предлагает говорить о процессе «взаимного отражения», а Т. Лукман – об идентификации себя как с «релевантными другими», так и с тем собственным отражением, которое личность получает от этих других.

Вероятно, что благополучное развитие идентичности личности напрямую зависит от эффективного функционирования механизма идентификации, что, в свою очередь, обеспечивает присвоение опыта через лучшую социально-психологическую адаптацию, таким образом, замыкая круг, повторно фасилитируя процесс развития идентичности.

Отечественный психиатр и психотерапевт В. Н. Мясичев отводил определяющую роль отношениям в процессе формирования самосознания. При этом он обращал внимание на то, что отношения человека избирательны [Мясичев, 1995], другими словами, человек в определённой степени самостоятельно выбирает объект идентификации.

В. А. Петровский вводит понятие «отраженная субъектность», рассматривая развитие личности как процесс вращивания личности значимого человека в неё. Таким образом, личность значимого человека становится идеально представленной во внутреннем психологическом пространстве индивида, влияя на его развитие [Петровский, 2021].

Роль механизма идентификации в развитии личности, безусловно, выделяется как определя-

ющая. Однако, в настоящее время вопрос представленности значимого человека в субъекте изучен недостаточно. Субъект отношений, идентифицируясь со значимым для него взрослым, может интериоризировать его содержательные характеристики самосознания. Одной из основных проблем в изучении этого феномена мы считаем недостаточность эмпирических данных, позволяющих ответить на вопрос о том, какую роль выраженность и особенности идентификации со значимым взрослым будут играть при развитии личности. Актуальными проблемами в этой области также являются вопросы методологии построения исследования процесса идентификации и феномена идентичности личности, возрастных особенностей, специфики проявления самосознания значимого взрослого в субъекте.

Современный отечественный исследователь, ученый-психолог В. С. Мухина, разрабатывая свою концепцию «Феноменология бытия и развития личности», центральным личностным образованием и условием развития личности выделяет самосознание. Важно учесть, что в данной концепции самосознание личности, по своей сути, обладает родством с идентичностью, но является более широким понятием. Осознание человеком своих чувств, мыслей, мотивов поведения, ценностных ориентаций, своего положения в обществе, а также осознание своих рефлексий на себя, других и человечество в целом, осознание особенностей своего поведения. В. С. Мухина также отмечает рефлексивную природу самосознания, предполагающую разделение рефлексии человека на себя как на уникальную личность или как на социальную единицу. Самосознание в данной концепции имеет пятизвенчатую структуру, предполагающую единство и баланс ценностного отношения к собственному имени, образу тела и духовному я, притязаний на признание, половой идентификации, психологического времени и социально-нормативного психологического пространства личности. «Все звенья самосознания – аспект, определяющий личностную идентичность» [Мухина, 2021] – пишет она. Ученый отмечает, что первичное наполнение структурных звеньев самосознания происходит благодаря механизму идентификации.

При этом, важно обратить внимание, что современные исследователи рассматривают феномен идентичности с разных сторон, порой даже изолированно от других его структурно-содержательных элементов: телесную идентичность [Pelican, 2005], идентичность притязаний

[Miller, 2020], половую идентичность [Meissner, 2005], временную идентичность [Hallford, 2018], культурную идентичность [Clarke, 2008]. Концепция В. С. Мухиной обобщает и органично объединяет имеющиеся философские и психологические концепции [Мухина, 2020], позволяя рассматривать феномен идентичности как характеристику самосознания – как первично развивающуюся в процессе идентификации рефлексивную самоидентичность пяти звеньев самосознания. Структурная организация ядра личности, состоящая из пяти звеньев самосознания, в рамках научной школы В. С. Мухиной, позволяет дифференцированно подходить к изучению процесса идентификации. Используя психодиагностический инструментарий, подобранный в соответствии с каждым из звеньев, мы можем исследовать уровень идентификации со значимым человеком по каждому из структурно-содержательных элементов самосознания личности. Важно отметить, что данная процедура необходимо должна проводиться с использованием шкальных методов оценки, позволяющих привести полученные данные к удобному для статистического анализа виду. При этом, используя корреляционные критерии, мы можем получать «коэффициент идентификации», меру соответствия ответов одного человека другому. Принципиально новым здесь является не использование такой формы статистической обработки [Попова, 1988], а теоретико-методологические основы школы В. С. Мухиной «Феноменологии развития и бытия личности».

Особо чувствительным возрастом для исследования данной проблематики является юношеский. Возрастные психологические характеристики данного этапа онтогенеза предполагают наличие у юноши осознанной сепарации от родителей, при появляющейся потребности в интимно-личностном общении, стремлении быть со значимым взрослым и в то же время наедине с собой. Осознанный выбор референтных лиц, личностное и социальное самоопределение и другие особенности юношеского периода придают особую специфику изучению особенностей самосознания личности в контексте идентификации со значимым взрослым. Теперь это не «вынужденный» значимый взрослый, это тот человек, которого юноша выбирает сам. Стоит обратить внимание, что мы не занижаем значимость детско-родительских отношений. О. В. Хухлаева пишет о том, что на данном возрастном этапе взаимодействие с родителями представляется в новом плане, где ребенок – тоже часть взрослого

мира, и потому – это качественно новый тип взаимодействия. Мухина обращает внимание на особенность протекания парного механизма развития личности «идентификации-обособления» в юношеском возрасте. На выделенном этапе онтогенеза данный механизм становится особо чувствительным, обостряется. Личность юношеского возраста рискует как раствориться в социальном пространстве, в другом человеке, так и крайне обособиться, стать отчуждённым от социума. Поэтому выделяемый этап развития личности кажется нам наиболее актуальным для исследования проблемы идентичности в контексте идентификации, ввиду особой динамики указанных переменных.

Заключение

На основе проведённого теоретико-методологического анализа феномена идентичности и идентификации был сделан ряд выводов:

1. Существующие подходы к рассмотрению идентичности охватывают разные её аспекты. Человек, находясь в социуме, осознанно и неосознанно идентифицируется с окружающими его людьми. Важно учесть, что особый интерес представляет осознанная идентификация со значимым взрослым, когда некто представляет собой авторитет для личности.

2. Исследование идентичности целесообразно строить на основе подхода, вбирающего в себя множество отечественных и зарубежных концепций и системно организующего их. Наиболее подходящей теоретико-методологической основой мы считаем концепцию самосознания В. С. Мухиной.

3. Юношеский возраст, в виду целого ряда возрастных психологических особенностей и, в частности особой чувствительности механизма идентификации, а также надления его волевым компонентом, представляется наиболее интересным и ценным для изучения.

Библиографический список

1. Августин Б. Творения. Т. II: Теологические трактаты / сост. С. И. Еремеев. URL: https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/istorija_srednevekovaja/avgustin_blazhennyj_tvoreniija_v_4_t_t_2_teologicheskie_traktaty_2000/8-1-0-2089 (дата обращения: 15.03.2024).
2. Античность как тип культуры / А. Ф. Лосев, Н. А. Чистякова, Т. Ю. Бородай [и др.]. Москва : Наука, 1988. 336 с.
3. Битянова М. Р. Социальная психология. Москва : Эксмо-пресс, 2001. 576 с.
4. Большой психологический словарь 4-е изд., расш. / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. URL: <https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf> (дата обращения: 15.03.2024).
5. Ващенко А. В. Самопознание в античной философской мысли и христианской традиции // Вестник РХГА. 2020. № 2 (21). С. 24–31.
6. Веричева Е. К. Диалогические концепции идентичности личности // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. В 2-х ч. Ч. 2. Тамбов : Грамота, 2012. № 2 (16). С. 38–40.
7. Володенков С. В. Особенности феномена субъектности в условиях современных технологических трансформаций / С. В. Володенков, С. Н. Федорченко // Полис. Политические исследования. 2022. № 5. С. 40–55.
8. Горбачева Н. Б. Межпоколенная коммуникация сквозь призму символического интеракционизма // АНИ: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 61–65.
9. Гуманисты эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVI вв.) / сост. и вступ. ст. Н. В. Ревякиной, О. Ф. Кудрявцева. Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2015. 400 с.
10. Гуревич П. С. Артур Шопенгауэр как философский антрополог // Философский журнал. 2011. № 1 (6). С. 54–69.
11. Джиоева А. А. Теоретические подходы к изучению этнической идентичности // Образовательный вестник «Сознание». 2020. № 5(22). С. 4–8.
12. Захарова О. В. Социальная идентификация и социальная идентичность в изменяющемся обществе : учебно-метод. пособие. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2010. 95 с.
13. Заковоротная М. В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты. Ростов-на-Дону : Изд-во Северо-Кавказского научного центра высшей школы, 1999. 221 с.
14. Зиновьева А. А. Проблема Другого в философии Ж.-П. Сартра // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2010. № 1. С. 28–37.
15. Зыбина Е. В. Современные исследования феномена эго-идентичности в отечественной психологии // Научный потенциал. 2021. № 1-1 (32). С. 36–41.
16. Ильичев Л. Ф. Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
17. Калашникова Е. М. «Кризис идентичности» и исследование культуры самосознания современного человека // Вестник Вятского государственного университета. 2014. № 11. С. 14–18.
18. Касаткина Л. Н. Идентификации как средство понимания уникального внутреннего мира другого человека в деятельности психолога // Психологическая наука и образование. 2013. № 3 (18). С. 88–98.
19. Кларин М. В. Наследие Выготского и основы коучинга. Зона ближайшего развития // Коучинг: методология, научные основы и профессиональная эти-

- ка : сб. докладов, статей, текстов выступлений участников научно-практ. онлайн-конференции Ассоциации русскоязычных коучей [14 ноября 2020 г.] / отв. за вып. Л. М. Валиуллина, Н. В. Вострухина. Москва : Знание-М, 2020. 146 с.
20. Кон И. С. Открытие «Я». Москва : Политиздат, 1978. 367 с.
21. Крушельницкая О. Б. Феномен референтности с точки зрения культурно-исторической теории Л. С. Выготского // Культурно-историческая психология. 2014. № 3 (10). С. 30–37.
22. Кузина Д. В. Идентичность как предмет психологического исследования / Д. В. Кузина, М. О. Акимова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2 (26). С. 122–126.
23. Левашкина А. О. Особенности механизма идентификации в детском возрасте // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 1 (2). С. 295–299.
24. Левашкина А. О. Трактовки понятия идентификации в отечественных и зарубежных исследованиях // Ярославский педагогический вестник. 2013. №3(2). С. 208–211.
25. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
26. Луман Н. Тавтология и парадокс в самоописаниях современного общества // Социологос. Вып. 1. Москва : Прогресс, 1991. 480 с.
27. Лысак И. В. Идентичность: сущность термина и история его формирования // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2017. № 38. С. 130–137.
28. Майорова-Щеглова С. Н. Раннее взросление или инфантилизация: парадокс событийности современного детства / С. Н. Майорова-Щеглова, С. Ю. Митрофанова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. № 1 (13). С. 25–39.
29. Марцинковская Т. Д. Категория отношения в современной психологии // Мир психологии. 2011. № 4 (68). С. 31–38.
30. Микляева А. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования : монография / А. В. Микляева, П. В. Румянцев. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 118 с.
31. Мотрошилова Н. В. История философии: Запад – Россия – Восток. Кн. 1. Философия древности и Средневековья. Москва : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2000. 480 с.
32. Мухина В. С. К юбилею В. С. Мухиной: Новый взгляд на концепцию возрастной психологии и феноменологии развития личности // Развитие личности. 2021. № 1–2. С. 8–131.
33. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты.). 7-е изд., испр. и доп. Москва : Нац. Книжный центр М, 2020. 1160 с.
34. Мышкина М. С. Влияние значимого другого на репрезентацию идентичности // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2022. № 2 (32). С. 128–137.
35. Мясичев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды. Москва : Институт практической психологии. 1995. 356 с.
36. Нахов И. М. Философия киников. Москва : Наука, 1982. 224 с.
37. Неронов А. В. Особенности и проблемы идентификации личности в современном мире / А. В. Неронов, М. Ю. Неронова // Современные исследования социальных проблем. 2022. № 3 (14). С. 74–91.
38. Павленко В. Н. Понятия «орудие», «психологическое орудие», «знак» и их соотношение // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 1 (16). С. 122–131.
39. Перевощикова Г. С. Психологические особенности современных студентов и построение воспитательной работы в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 4 (47). С. 115–118.
40. Петровский В. А. Субъектность Я в персонологической ретроспективе // Мир психологии. 2021. № 1–2 (105). С. 174–193.
41. Попова Л. В. Методы изучения процессов идентификации // Вопросы психологии. 1988. № 1. С. 163.
42. Розин В. М. От взглядов Л. С. Выготского к современной концепции развития // Психология. Журнал ВШЭ. 2016. №2 (13). С. 367–385.
43. Рягузова Е. В. Методологический статус «Другого»: психологический дискурс // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2010. № 2 (10). С. 73–79.
44. Рягузова Е. В. Трансформация картины мира и способов категоризации Другого у современного ребенка // Известия Саратовского университета Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2018. № 3 (7). С. 228–237.
45. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / пер. с фр. В. И. Колядко. Москва : Республика, 2000. 639 с.
46. Семечкин Н. И. Психология масс и социальная история // Социальная психология и общество. 2020. № 2 (11). С. 20–37.
47. Словарь средневековой культуры / под ред. А. Я. Гуревича. Москва : РОССПЭН, 2003. 662 с.
48. Тарасова Е. М. Некоторые психологические особенности студентов поколения Z // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 62–70.
49. Труфанова Е. О. Идентичность и Я // Вопросы философии. 2008. № 6. С. 95–105.
50. Упанишады в 3-х книгах. Кн. 2-я. / пер. предисл. и комм. А. Я. Сыркина. Москва : Наука ; Ладомир, 1991. 336 с.
51. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Москва : Республика, 2001. 719 с.
52. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого Я. Москва : Мерани. 1990. 228 с. URL: <https://freudproject.ru/?p=1248> (дата обращения: 15.03.2024).

53. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность : монография. Москва : Academia, 1995. 245 с. URL: https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/frankfurtskaja_shkola/khabermas_ju_demokratija_razum_nravstvennost_moskovskie_lekcii_i_intervju_2004/57-1-0-4712 (дата обращения: 15.03.2024).
54. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. В. Библихина. Харьков : «Фолио», 2003. 503 с. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000280/st004.shtml> (дата обращения: 23.03.2024).
55. Чернякова А. А. Образ значимого взрослого в младшем школьном возрасте / А. А. Чернякова, В. А. Романова // Наука XXI века: открытия, инновации, технологии. Смоленск : МНИЦ «Наукосфера», 2020. С. 72–76.
56. Чурилова Е. Е. Внутренняя позиция личности в подростковом и юношеском возрастах как условие развития рефлексии на себя // Развитие личности. 2022. № 1. С. 128–143.
57. Шопенгауэр А. Полное собрание сочинений. Т. 4. Москва : Изд. Д. П. Ефимова, тип. Вильде, 1910. 688 с.
58. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва : Прогресс, 1996. 344 с. URL: <http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:158852/Source:default> (дата обращения: 15.03.2024).
59. Ячменёва Н. П. Культурно-исторический подход в системе профилактики отклоняющегося поведения у первокурсников // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2016. № 1 (3). С. 56–53.
60. Campbell D. Stereotypes and The Perception of Group Differences // American Psychologist. 1967. Vol. 22(10). P. 817–829.
61. Clarke S. Culture and identity // In T. Bennett, & J. Frow (Eds.), Handbook of Cultural Analysis. London: Sage, 2008. P. 510–529.
62. Conneely M. et al. Understanding identity changes in psychosis: a systematic review and narrative synthesis // Schizophrenia Bulletin. 2021. №. 2(47). P. 309–322.
63. Drummond J. J. Self-identity and personal identity // Phenomenology and the Cognitive Sciences. 2021. №. 2 (20). P. 235–247.
64. Hallford D. J., Fava N. J., Mellor D. Time perspective, awareness of narrative identity, and the perceived coherence of past experiences among adults // Journal of Individual Differences. 2018. № 1(40). P. 45–54.
65. Haslam S. A. et al. Social identity makes group-based social connection possible: Implications for loneliness and mental health // Current opinion in psychology. 2022. Vol. 43. P. 161–165.
66. Häusser J. A., Junker N. M., van Dick R. The how and the when of the social cure: A conceptual model of group-and individual-level mechanisms linking social identity to health and well-being // European Journal of Social Psychology. 2020. №. 4(50). P. 721–732.
67. Li S. X. Group identity, ingroup favoritism, and discrimination / n: Zimmermann, K. (eds) Handbook of Labor, Human Resources and Population Economics. Cham: Springer, 2020. P. 1–28.
68. Lind M., Adler J. M., Clark L. A. Narrative identity and personality disorder: An empirical and conceptual review // Current Psychiatry Reports. 2020. Т. 22. С. 1–11.
69. Marcia J. E. «Ego-Identity Status», in Michael Argyle, Social Encounters Penguin 1973. p.340.
70. Mead G. H. Self and Society. Chicago: The University of Chicago Press, 1934. 258 p.
71. Meissner W. W. Gender identity and the self: I. Gender formation in general and in masculinity // The psychoanalytic review. 2005. №. 1(92). P. 1–28.
72. Melchert N. The great conversation: A historical introduction to philosophy Oxford: Oxford University Press. 2006. 744 p.
73. Miller D. T. The Power of Identity Claims: How We Value and Defend the Self. New York: Routledge, 2020. 120 p.
74. Pelican S. et al. The power of others to shape our identity: body image, physical abilities, and body weight // Family and Consumer Sciences Research Journal. 2005. №. 1(34). P. 57–80.
75. Staber U., Sautter B. Who are we, and do we need to change? Cluster identity and life cycle // Regional Studies. 2011. №. 10(45). P. 1349–1361.
76. Thomas E. F. et al. Testing the social identity model of collective action longitudinally and across structurally disadvantaged and advantaged groups // Personality and Social Psychology Bulletin. 2020. №. 6(46). P. 823–838.
77. Vella S. A. et al. Self-determined motivation, social identification and the mental health of adolescent male team sport participants // Journal of Applied Sport Psychology. 2021. №. 4 (33). P. 452–466.
78. Wetherell M. The field of identity studies // The Sage handbook of identities. / Wetherell M. and Talpade M. C. eds. The Sage Handbook of Identities. London: Sage, 2010. P. 3–26.
79. White N. Identity, Modal Individuation, and Matter in Aristotle // Midwest Studies in Philosophy. 1986. Vol. 11. № 1(11). P. 475–494.

Reference list

1. Avgustin B. Tvorenija. T. II: Teologicheskie traktaty = Creations. V. II: Theological treatises / sost. S. I. Ereemeev. Sankt-Peterburg : Aletejja, 1998. 756 s.
2. Antichnost' kak tip kul'tury = Antiquity as a type of culture / A. F. Losev, N. A. Chistjakova, T. Ju. Borodaj [i dr.]. Moskva : Nauka, 1988. 336 s.
3. Bitjanova M. R. Social'naja psihologija = Social psychology. Moskva : Jeksmo-press, 2001. 576 s.
4. Bol'shoj psihologicheskij slovar' = Large psychological dictionary. 4-e izd., rassh. / pod red. B. G. Meshherjakova, V. P. Zinchenko. Moskva : AST ; Sankt-Peterburg : Prajm-Evroznak, 2009. 811 s.
5. Vashhenko A. V. Samopoznanie v antichnoj filosofskoj mysli i hristianskoj tradicii = Self-knowledge in ancient philosophical thought and Christian tradition // Vestnik RHGA. 2020. № 2 (21). S. 24–31.
6. Vericheva E. K. Dialogicheskie koncepcii identichnosti lichnosti = Dialogic concepts of personality

identity // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. V 2-h ch. Ch. 2. Tambov : Gramota, 2012. № 2 (16). S. 38–40.

7. Volodenkov S. V. Osobennosti fenomena subektnosti v uslovijah sovremennyh tehnologicheskikh transformacij = Features of the phenomenon of subjectivity in conditions of modern technological transformations / S. V. Volodenkov, S. N. Fedorchenko // Polis. Politicheskie issledovanija. 2022. № 5. S. 40–55.

8. Gorbacheva N. B. Mezhpokolennaja kommunikacija skvoz' prizmu simvolicheskogo interakcionizma = Intergenerational communication through the lens of symbolic interactionism // ANI: pedagogika i psihologija. 2015. № 1 (10). S. 61–65.

9. Gumanisty jepohi Vozrozhdenija o formirovanii lichnosti (XIV– XVI vv.) = Renaissance humanists on the formation of personality (XIV–XVI centuries) / sost. i vstup. st. N. V. Revjakinov, O. F. Kudrjavceva. Moskva ; Sankt-Peterburg : Centr gumanitarnyh initsiativ, 2015. 400 s.

10. Gurevich P. S. Artur Shopengaujer kak filosofskij antropolog = Arthur Schopenhauer as philosophical anthropologist // Filosofskij zhurnal. 2011. № 1 (6). S. 54–69.

11. Dzhioeva A. A. Teoreticheskie podhody k izucheniju jetnicheskoi identichnosti = Theoretical approaches to the study of ethnic identity // Obrazovatel'nyj vestnik «Soznanie». 2020. № 5(22). S. 4–8.

12. Zaxarova O. V. Social'naja identifikacija i social'naja identichnost' v izmenjajushhemsja obshhestve = Social identification and social identity in a changing society : uchebno-metod. posobie. Irkutsk : Izd-vo Irkut. gos. un-ta, 2010. 95 s.

13. Zakovorotnaja M. V. Identichnost' cheloveka. Social'no-filosofskie aspekty = Human identity. Socio-philosophical aspects. Rostov-na-Donu : Izd-vo Severo-Kavkazskogo nauchnogo centra vysshej shkoly, 1999. 221 s.

14. Zinov'eva A. A. Problema Drugogo v filosofii Zh.-P. Sartra = The other problem in philosophy of J. P. Sartre // Izvestija TulGU. Gumanitarnye nauki. 2010. № 1. S. 28–37.

15. Zybina E. V. Sovremennye issledovanija fenomena jego-identichnosti v otechestvennoj psihologii = Modern studies of the phenomenon of ego-identity in domestic psychology // Nauchnyj potencial. 2021. № 1-1 (32). S. 36–41.

16. Il'ichev L. F. Filosofskij jenciklopedicheskij slovar' = Philosophical encyclopedic dictionary / L. F. Il'ichev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov. Moskva : Sovetskaja jenciklopedija, 1983. 840 s.

17. Kalashnikova E. M. «Krizis identichnosti» i issledovanie kul'tury samosoznaniya sovremennogo cheloveka = «Identity crisis» and the study of the culture of modern man's self-awareness // Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 11. S. 14–18.

18. Kasatkina L. N. Identifikacija kak sredstvo ponimaniya unikal'nogo vnutrennego mira drugogo cheloveka v dejatel'nosti psihologa = Identification as a means of understanding the unique inner world of another person in

activity of a psychologist // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2013. № 3 (18). S. 88–98.

19. Klarin M. V. Nasledie Vygotskogo i osnovy kouchinga. Zona blizhajshego razvitija = Vygotsky's legacy and coaching fundamentals. Near development zone // Kouching: metodologija, nauchnye osnovy i professional'naja jetika : sb. dokladov, statej, tekstov vystuplenij uchastnikov Nauchno-prakticheskoi onlajn-konferencii Associacii ruskoozjaznyh kouchej [14 nojabrja 2020 g.] / otv. za vyp. L. M. Valiullina, N. V. Vostruhina. Moskva : Znanie-M, 2020. 146 s.

20. Kon I. S. Otkrytie «Ja» = Discovery «Self». Moskva : Politizdat, 1978. 367 s.

21. Krushel'nickaja O. B. Fenomen referentnosti s tochki zrenija kul'turno-istoricheskoi teorii L. S. Vygotskogo = The phenomenon of reference from the point of view of the cultural and historical theory of L. S. Vygotsky // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2014. № 3 (10). S. 30–37.

22. Kuzina D. V. Identichnost' kak predmet psihologicheskogo issledovanija = Identity as a subject of psychological research / D. V. Kuzina, M. O. Akimova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2020. T. 26, № 2 (26). S. 122–126.

23. Levashkina A. O. Osobennosti mehanizma identifikacii v detskom vozraste = Features of the identification mechanism in childhood // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2012. № 1 (2). S. 295–299.

24. Levashkina A. O. Traktovki ponjatija identifikacii v otechestvennyh i zarubezhnyh issledovanijah = Interpretations of the concept of identification in domestic and foreign research // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2013. №3(2). S. 208–211.

25. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activity. Consciousness. Personality. Moskva : Politizdat, 1975. 304 s.

26. Luman N. Tavtologija i paradoks v samoopisanijah sovremennogo obshhestva = Tautology and paradox in the self-descriptions of modern society // Sociologos. Vyp. 1. Moskva : Progress, 1991. 480 s.

27. Lysak I. V. Identichnost': sushhnost' termina i istorija jego formirovanija = Identity: the essence of the term and the history of its formation // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofija. Sociologija. Politologija. 2017. № 38. S. 130–137.

28. Majorova-Shheglova S. N. Rannee vzroslenie ili infantilizacija: paradoks sobytijnosti sovremennogo detstva = Early adulthood or infantilization: the paradox of the eventuality of modern childhood / S. N. Majorova-Shheglova, S. Ju. Mitrofanova // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologija. 2020. № 1 (13). S. 25–39.

29. Marcinkovskaja T. D. Kategorija otnoshenija v sovremennoj psihologii = Attitude category in modern psychology // Mir psihologii. 2011. № 4 (68). S. 31–38.

30. Mikljaeva A. V. Social'naja identichnost' lichnosti: sodержanie, struktura, mehanizmy formirovanija = Social identity of personality: content, structure, mechanisms of formation : monografija / A. V. Mikljaeva,

P. V. Rumjanceva. Sankt-Peterburg : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2008. 118 s.

31. Motroshilova N. V. Istorija filosofii: Zapad – Rossija – Vostok. Kn. 1. Filosofija drevnosti i Srednevekov'ja = History of philosophy: West - Russia - East. Book. 1. Philosophy of antiquity and the Middle Ages. Moskva : Greko-latinskij kabinet Ju. A. Shichalina, 2000. 480 s.

32. Muhina V. S. K jubileju V. S. Muhinoy: Novyj vzgljad na koncepciju vozrastnoj psihologii i fenomenologii razvitiya lichnosti = For the anniversary of V. S. Mukhina: A new look at the concept of age-related psychology and phenomenology of personality development // Razvitie lichnosti. 2021. №. 1–2. S. 8–131.

33. Muhina V. S. Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyj vzgljad. Sistemnyj podhod. Innovacionnye aspekty) = Personality: Myths and Reality (Alternative view. Systems approach. Innovative aspects). 7-e izd., ispr. i dop. Moskva : Nac. Knizhnyj centr M, 2020. 1160 s.

34. Myshkina M. S. Vlijanie znachimogo drugogo na reprezentaciju identichnosti = The impact of a significant other on the representation of identity // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija «Filosofija. Psihologija. Pedagogika». 2022. №. 2 (32). S. 128–137.

35. Mjasishhev V. N. Psihologija otnoshenij: izbrannye psihologicheskie trudy = Relationship psychology: selected psychological works Moskva : Institut prakticheskoy psihologii. 1995. 356 s.

36. Nahov I. M. Filosofija kinikov = Philosophy of the cynics. Moskva : Nauka, 1982. 224 s.

37. Neronov A. V. Osobennosti i problemy identifikacii lichnosti v sovremennom mire = Features and problems of personality identification in the modern world // A. V. Neronov, M. Ju. Neronova // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. 2022. №. 3 (14). S. 74–91.

38. Pavlenko V. N. Ponjatija «orudie», «psihologicheskoe orudie», «znak» i ih sootnoshenie = The concepts of «tool», «psychological tool», «sign» and their ratio // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2020. T. 16, №. 1 (16). S. 122–131.

39. Perevoshhikova G. S. Psihologicheskie osobennosti sovremennyh studentov i postroenie vospitatel'noj raboty v vuze = Psychological features of modern students and the construction of educational work at the university // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2014. № 4 (47). S. 115–118.

40. Petrovskij V. A. Sub#ektnost' Ja v personologicheskoj retrospektive = Subjectivity Self in personological retrospective // Mir psihologii. 2021. №. 1–2 (105). S. 174–193.

41. Popova L. V. Metody izuchenija processov identifikacii = Methods for studying identification processes // Voprosy psihologii. 1988. №. 1. S. 163.

42. Rozin V. M. Ot vzgljadov L. S. Vygotskogo k sovremennoj koncepcii razvitiya = From the views of L. S. Vygotsky to the modern concept of development // Psihologija. Zhurnal VShJe. 2016. №2 (13). S. 367–385.

43. Rjaguzova E. V. Metodologicheskij status «Drugogo»: psihologicheskij diskurs = Methodological status of the «Other»: psychological discourse // Izvestija Sara-

tovskogo universiteta. Novaja serija. Serija Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2010. №. 2 (10). S. 73–79.

44. Rjaguzova E. V. Transformacija kartiny mira i sposobov kategorizacii Drugogo u sovremennogo rebenka = Transformation of the picture of the world and ways to categorize the Other in a modern child // Izvestija Saratovskogo universiteta Novaja serija. Serija Akmeologija obrazovaniya. Psihologija razvitiya. 2018. № 3 (7). S. 228–237.

45. Sartr Zh.-P. Bytie i nichto: Opyt fenomenologicheskoj ontologii = Being and Nothingness: Experience of phenomenological ontology / per. s fr. V. I. Koljadko. Moskva : Respublika, 2000. 639 s.

46. Semechkin N. I. Psihologija mass i social'naja istorija = Psychology of the masses and social history // Social'naja psihologija i obshhestvo. 2020. №. 2 (11). S. 20–37.

47. Slovar' srednevekovoj kul'tury = Dictionary of medieval culture / pod red. A. Ja. Gurevicha. Moskva : ROSSPJeN, 2003. 662 s.

48. Tarasova E. M. Nekotorye psihologicheskie osobennosti studentov pokolenija Z = Some psychological features of Generatin Z students // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Psihologicheskie nauki. 2020. №. 2. S. 62–70.

49. Trufanova E. O. Identichnost' i Ja = Identity and Self // Voprosy filosofii. 2008. № 6. S. 95–105.

50. Upanishady v 3-h knigah = Upanishads in 3 books Kn. 2-ja. / per. predisl. i komm. A. Ja. Syrkina. Moskva : Nauka ; Lodomir, 1991. 336 s.

51. Filosofskij slovar' = Philosophical dictionary / pod red. I. T. Frolova. Moskva : Respublika, 2001. 719 s.

52. Frejd Z. Massovaja psihologija i analiz che-lovecheskogo Ja = Mass psychology and analysis of the human self Moskva : Merani. 1990. 228 s.

53. Habermas Ju. Demokratija. Razum. Nравstvennost' = Democracy. Mind. Morality: monografija. Moskva : Academia, 1995. 245 s.

54. Hajdegger M. Bytie i vremja = Being and time / per. s nem. V. V. Bibihina. Har'kov : «Folio», 2003. 503 s.

55. Chernjakova A. A. Obraz znachimogo vzroslogo v mladšem shkol'nom vozraste = The image of a significant adult in elementary school age / A. A. Chernjakova, V. A. Romanova // Nauka XXI veka: otkrytija, innovacii, tehnologii. Smolensk : MNIC «Naukosfera», 2020. S. 72–76.

56. Churilova E. E. Vnutrennjaja pozicija lichnosti v podrostkovom i junosheskom vozrastah kak uslovie razvitiya refleksii na sebja = The internal position of the personality in adolescence and adolescence as a condition for development of self-reflection // Razvitie lichnosti. 2022. № 1. S. 128–143.

57. Shopengaujer A. Polnoe sobranie sochinenij = Complete works T. 4. Moskva : Izd. D. P. Efimova, tip. Vil'de, 1910. 688 s.

58. Jerikson Je. Identichnost': junost' i krizis = Identity: adolescence and crisis Moskva : Progress, 1996. 344 s.

59. Jachmenjova N. P. Kul'turno-istoricheskij podhod v sisteme profilaktiki otklonjajushhegosja povedeniya u pervokursnikov = Cultural and historical approach in the system of prevention of deviant behavior in freshmen //

Vestnik RGGU. Serija «Psihologija. Pedagogika. Obrazovanie». 2016. № 1 (3). S. 56–53.

60. Campbell D. Stereotypes and The Perception of Group Differences // *American Psychologist*. 1967. Vol. 22(10). P. 817–829.

61. Clarke S. Culture and identity // In T. Bennett, & J. Frow (Eds.), *Handbook of Cultural Analysis*. London: Sage, 2008. P. 510–529.

62. Conneely M. et al. Understanding identity changes in psychosis: a systematic review and narrative synthesis // *Schizophrenia Bulletin*. 2021. № 2(47). P. 309–322.

63. Drummond J. J. Self-identity and personal identity // *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 2021. № 2 (20). P. 235–247.

64. Hallford D. J., Fava N. J., Mellor D. Time perspective, awareness of narrative identity, and the perceived coherence of past experiences among adults // *Journal of Individual Differences*. 2018. № 1(40). P. 45–54.

65. Haslam S. A. et al. Social identity makes group-based social connection possible: Implications for loneliness and mental health // *Current opinion in psychology*. 2022. Vol. 43. P. 161–165.

66. Häusser J. A., Junker N. M., van Dick R. The how and the when of the social cure: A conceptual model of group-and individual-level mechanisms linking social identity to health and well-being // *European Journal of Social Psychology*. 2020. № 4(50). P. 721–732.

67. Li S. X. Group identity, ingroup favoritism, and discrimination / n: Zimmermann, K. (eds) *Handbook of Labor, Human Resources and Population Economics*. Cham: Springer, 2020. P. 1–28.

68. Lind M., Adler J. M., Clark L. A. Narrative identity and personality disorder: An empirical and conceptual review // *Current Psychiatry Reports*. 2020. T. 22. S. 1–11.

69. Marcia J. E. «Ego-Identity Status», in Michael Argyle, *Social Encounters* Penguin 1973. p.340.

70. Mead G. H. *Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1934. 258 p.

71. Meissner W. W. Gender identity and the self: I. Gender formation in general and in masculinity // *The psychoanalytic review*. 2005. № 1(92). P. 1–28.

72. Melchert N. *The great conversation: A historical introduction to philosophy* Oxford: Oxford University Press. 2006. 744 p.

73. Miller D. T. *The Power of Identity Claims: How We Value and Defend the Self*. New York: Routledge, 2020. 120 p.

74. Pelican S. et al. The power of others to shape our identity: body image, physical abilities, and body weight // *Family and Consumer Sciences Research Journal*. 2005. № 1(34). P. 57–80.

75. Staber U., Sautter B. Who are we, and do we need to change? Cluster identity and life cycle // *Regional Studies*. 2011. № 10(45). P. 1349–1361.

76. Thomas E. F. et al. Testing the social identity model of collective action longitudinally and across structurally disadvantaged and advantaged groups // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2020. № 6(46). P. 823–838.

77. Vella S. A. et al. Self-determined motivation, social identification and the mental health of adolescent male team sport participants // *Journal of Applied Sport Psychology*. 2021. № 4 (33). P. 452–466.

78. Wetherell M. The field of identity studies // *The Sage handbook of identities*. / Wetherell M. and Talpade M. C. eds. *The Sage Handbook of Identities*. London: Sage, 2010. P. 3–26.

79. White N. Identity, Modal Individuation, and Matter in Aristotle // *Midwest Studies in Philosophy*. 1986. Vol. 11. № 1(11). P. 475–494.

Статья поступила в редакцию 20.03.2024; одобрена после рецензирования 15.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 20.03.2024; approved after reviewing 15.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-176
EDN: OYBVME

Обзор психодиагностических инструментов для исследования психологического и профессионального благополучия

Елена Алексеевна Вакарина

Ассистент и аспирант кафедры общей и социальной психологии, Тюменский государственный университет. 625003, Тюмень, ул. Володарского, 6
e.a.vakarina@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3508-8690>

Аннотация. Цель исследования – выявить возможности и ограничения психодиагностических инструментов для исследования психологического и профессионального благополучия. Психологическое и профессиональное благополучие оказывают влияние на психическое и физическое здоровье, удовлетворенность качеством жизни, продуктивность человека, его работоспособность, которые являются неотъемлемыми составляющими комфортной жизни. Их поддержание становится возможным при создании определенных условий. Для этого уточняются существующие концепции и разрабатываются психодиагностические инструменты.

В статье рассмотрены наиболее востребованные психодиагностические инструменты для измерения психологического и профессионального благополучия. Исследователи придерживаются как традиционных (гедонистического и эвдемонистического), так и эклектического подходов при диагностике психологического благополучия. Критериями для измерения психологического благополучия являются оценка общего уровня благополучия, счастья, а также субъективного уровня удовлетворенности и качества жизни. Профессиональное благополучие находится на начальной стадии изучения в отличие от психологического благополучия, поэтому наблюдается существенное расхождение в определении понятия и инструментов, с помощью которых осуществляется его измерение. Критериями для диагностики профессионального благополучия стали оценка уровня благополучия в профессиональной сфере, удовлетворенности трудовой жизнью и психосоциальной рабочей среды.

Обзор исследований показывает, что имеющиеся методики являются относительно валидными и надежными. Однако не все психодиагностические инструменты адаптированы и апробированы на русскоязычной выборке. Ряд методик находится в закрытом доступе и не переведен на основные языки мира. Эти ограничения становятся препятствием в их применении и проведении эмпирической проверки. Слабые стороны методик позволяют учитывать их при подборе и дальнейшем использовании в качестве психодиагностических инструментов.

Ключевые слова: психологическое благополучие; профессиональное благополучие; психодиагностика; оценка; методики; обзор; инструменты; психология личности

Для цитирования: Вакарина Е. А. Обзор психодиагностических инструментов для исследования психологического и профессионального благополучия // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 176–184. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-176>. <https://elibrary.ru/OYBVME>

Original article

Review of psychodiagnostic tools to study psychological and professional well-being

Elena A. Vakarina

Assistant and post-graduate student at department of general and social psychology, Tyumen state university. 625003, Tyumen, Volodarsky st., 6
e.a.vakarina@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3508-8690>

Abstract. The purpose of the study is to identify the possibilities and limitations of psychodiagnostic tools to study psychological and professional well-being. Psychological and occupational well-being have impact on mental and physical health, satisfaction with the quality of life, human productivity and performance, which are integral components of comfortable life. Their maintenance becomes possible when certain conditions are created. For this purpose, existing concepts are clarified and psychodiagnostic tools are developed.

The most popular psychodiagnostic tools for measuring psychological and occupational well-being are considered. Researchers adhere to both traditional (hedonistic and eudemonistic) and eclectic approaches in diagnosing psychological well-being. The criteria for measuring psychological well-being are assessment of the general level of well-being, happiness, as well as the subjective level of satisfaction and quality of life. Occupational well-being is at the initial stage of study in contrast to psychological well-being, so there is significant discrepancy in defining the concept and the tools with the help of which its measurement is carried out. The criteria for diagnosing occupational well-being were the assessment of the level of well-being in the professional sphere, satisfaction with working life and psychosocial working environment.

The review of studies shows that the available methodologies are relatively valid and reliable. However, not all psychodiagnostic tools have been adapted and tested on a Russian-speaking sample. A number of techniques are not available in the main languages of the world. These limitations become an obstacle in their application and empirical testing. The weakest points of the methods allow us to take them into account when selecting and further using them as psychodiagnostic tools.

Key words: psychological well-being; occupational well-being; psychodiagnosics, assessment, techniques, overview, tools, personality psychology

For citation: Vakarina E. A. Review of psychodiagnostic tools to study psychological and professional well-being. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 176-184. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-176>. <https://elibrary.ru/OYBVME>

Введение

Проблемы благополучия личности и поиска способов ее позитивного функционирования являются приоритетными направлениями в сохранении психического и физического здоровья человека. Благополучие, по мнению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), является самостоятельной многомерной категорией, в которую включены как субъективные, так и объективные факторы, окружающие человека [Измерение..., 2012]. Здоровье, ощущение счастья, гармонии, удовлетворенность качеством жизни, личностный и профессиональный рост служат основными компонентами комфортной жизни человека [Бонивелл, 2009]. Исследователи в области психологии продолжают изучать благополучие, а именно его виды – психологическое и профессиональное. Происходит кристаллизация понятий посредством уточнения имеющихся концепций, а также разработки соответствующего психодиагностического инструментария.

Психологическое благополучие рассматривают в рамках сложившихся научных традиций – гедонистического и эвдемонистического подходов. Гедонистический подход сосредоточен, прежде всего, на оценке удовлетворенности собственной жизнью, а также получении удовольствия [Inglehart, 1997; Bradburn, 1969]. В большинстве своем исследуется субъективное благополучие, которое основано на соотношении личных переживаний человека – позитивных и негативных [Bradburn, 1969]. Субъективное благополучие, по мнению Р. М. Шамионова и

Т. В. Бесковой, – динамичный процесс, потому что состояния непрерывно сменяют друг друга [Шамионов, 2018].

В свою очередь, эвдемонистический подход изучает психологическое благополучие как широкое понятие, сравнимое со счастьем. При этом М. Р. Seligman предлагает отказаться от самого понятия о счастье, так как оно ограничивается лишь получением удовольствия [Seligman, 2012]. Тем не менее, последователи эвдемонизма определяют психологическое благополучие как системное качество, позволяющее человеку позитивно функционировать и выстраивать гармоничные отношения как с самим собой, так и окружающими [Ryff, 1995; Deci, 1972].

Профессиональное благополучие, как и психологическое, оказывает влияние на продуктивность человека, его работоспособность, психическое и физическое здоровье. Например, Р. А. Березовская, Ю. П. Поваренков и др. занимались изучением профессионального благополучия как состояния, отражающее положительное отношение человека к выполняемой деятельности [Березовская, 2016; Поваренков, 2002]. Данный вид благополучия предстает осознанным процессом, в котором сочетаются профессиональная идентичность и непосредственное отношение к выбранной профессии (деятельности) [Поваренков, 2002].

В условиях социально-политической и экономической нестабильности становится актуальным сохранение и улучшение показателей здоровья и благополучия, которые способствуют устойчивому становлению личности, ее полноценному вкладу в развитие общества. Для поддержания психологического и профессионально-

го благополучия следует создавать определенные условия, то есть разрабатывать программы с учетом индивидуальных особенностей человека. Следовательно, изучение психологического и профессионального благополучия предполагает не только уточнение концепций и их теоретического обоснования, но и разработку корректного психодиагностического инструментария. Цель исследования – выявить возможности и ограничения психодиагностических инструментов для исследования психологического и профессионального благополучия.

Материалы и методы исследования

Проведен анализ научных публикаций, релевантных теме данного исследования. Рассмотрены наиболее распространенные психодиагностические инструменты для измерения психологического и профессионального благополучия. Распределение инструментов по соответствующим

группам проводилось на основе выделенных критериев, которые позволяют выявить наличие/отсутствие определенных индикаторов (параметров) благополучия.

Результаты и их обсуждение

Изучение психодиагностических инструментов показало, что исследователи придерживаются гедонистического и эвдемонистического подходов при измерении психологического благополучия. Гедонистический подход направлен на исследование эмоциональных переживаний, а эвдемонистический, в свою очередь, опирается на изучение ощущения счастья, личностной целостности и внутреннего равновесия [Осин, Леонтьев, 2020; Куликов, 2000]. В Таблице 1 представлены методики, позволяющие оценить качество жизни, уровень благополучия, счастья и удовлетворенности.

Таблица 1.

Психодиагностические инструменты для измерения психологического благополучия

№	Критерий для измерения	Индикаторы	Психодиагностический инструмент
1.	Оценка общего уровня благополучия	Параметры благополучия	Шкала психологического благополучия К. Рифф: - адаптация Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко (2005) [Швеленкова, 2005]; - адаптация Н. Н. Лепешинского (2007) [Лепешинский, 2007]; - адаптация Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной (2011) [Жуковская, 2011]; - модификация Д. Г. Орловой (2016) [Орлова, 2016]; PERMA-Profilер (J. Butler, M. L. Kern, 2016) / Опросник благополучия PERMA-Profilер (адаптация О. М. Исаевой, А. Ю. Акимовой, Е. Н. Волковой, 2022) [Исаева, 2022].
2.	Оценка субъективного уровня счастья	Позитивные и негативные переживания	Subjective Happiness Scale (SHS, S. Lyubomirsky, H. Lepper, 1999) / Шкала субъективного счастья С. Любомирски (ШСС, адаптация Д. А. Леонтьева, 2003) [Lyubomirsky, Lepper, 1999; Осин, 2020].
3.	Оценка субъективного уровня удовлетворенности		Satisfaction with life scale (SWLS, E. Diener, R. A. Emmons, R. J. Larsen, S. Griffin, 1985) / Шкала удовлетворенностью жизнью (ШУДЖ, адаптация Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева, 2003) [Diener, Emmons, Larsen, Griffin, 1985; Осин, 2020].
4.	Оценка качества жизни	Сферы жизнедеятельности	Oxford Happiness Inventory (ОИ, M. Argyle, 1980-e) / Оксфордский опросник счастья [Нехорошева, 2022]; Quality of Life Enjoyment and Satisfaction Questionnaire (Q-LES-Q, J. Endicott, 1993)/Опросник качества жизни и удовлетворенности (КЖУ, адаптация Е. И. Рассказовой, 2012) [Endicott, Nee, Harrison, Blumenthal, 1993; Рассказова, 2012]; Опросник качества жизни Всемирной организации здравоохранения (ядерный модуль, ВОЗКЖ-100, 2003) [Russian_WHOQOL-100]; The Personal Wellbeing Index (PWI) / Индекс личного (персонального) благополучия (2013) [International Wellbeing Group, 2013]; The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS, R. Tennant, 2006) / Шкала психического благополучия Уорика-Эдинбурга [Tennant et al., 2007].

В первую группу входят методики, которые измеряют параметры благополучия. Исследователи опираются на ранее разработанные модели психологического благополучия, например, опросник Perma-Profilер, (J. Butler, M. L. Kern), который адаптирован О. М. Исаевой,

А. Ю. Акимовой, Е. Н. Волковой [Исаева, 2022]. В основе данной методики «Теория благополучия» М. Р. Seligman и его модель, включающая позитивные эмоции – счастье и удовлетворенность жизнью (Positive Emotion), вовлеченность (Engagement), взаимоотношения (Relationships),

смысл (Meaning) и достижения (Achievement) [Seligman, 2012]. Несмотря на то, что адаптацией методики занимались в различных странах (Россия, Австралия, Италия, Великобритания и т. д.), исследователи не пришли к единому мнению о валидности данной методики [Исаева, 2022]. Например, при адаптации русскоязычной версии в выборке испытуемых преобладают лица от 18 до 35 лет, а также наблюдается неравномерное распределение респондентов по полу. Данные ограничения могут стать следствием неточности выводов, о чем упоминают разработчики адаптации [Исаева, 2022]. Не менее популярной в научной среде является «Шкала психологического благополучия» в адаптации Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко, а также Н. Н. Лепешинского, Л. В. Жуковской и Е. Г. Трошихиной, Д. Г. Орловой, в основе которой теоретически обоснованная модель психологического благополучия, предложения К. Рифф [Шевеленкова, 2005; Лепешинский, 2007; Жуковская, 2011; Орлова, 2016; Ryff, Singer, 2008; Ryff, 1995]. По мнению Д. Г. Орловой, в методике преобладают вопросы низкого уровня сложности, а, следовательно, шкала обладает низкими психометрическими свойствами [Орлова, 2016]. Помимо ограничений, выделенных Д. Г. Орловой, другие исследователи (например, D. Van Dierendonck, R. A. Burns и др.) нашли указания в показателях валидности, что подшкалы опросника не отражают шесть параметров модели психологического благополучия К. Рифф [Van Dierendonck, 2004; Van Dierendonck et al, 2008; Burns, 2009; Springer, Hauser, 2006]. Поэтому по-прежнему остаются не проясненными моменты, насколько «Шкала психологического благополучия» К. Рифф является пригодным инструментом для измерения психологического благополучия, так как следует уточнять отдельные пункты методики и адаптировать под особенности выборки с учетом менталитета, возраста, пола, ведущей деятельности и т. д.

Во вторую группу входят методики, измеряющие позитивные и негативные переживания. «Subjective Happiness Scale» (SHC) была предло-

жена S. Lyubomirsky, Н. Lepper, впоследствии адаптирована в России [Lyubomirsky, Lepper, 1999; Осин, 2020]. Эта методика дает представление об интенсивности и частоте аффективных переживаний. «Satisfaction with life scale» (SWLS), авторами которой являются E. Diener, R. A. Emmons, R. J. Larsen, S. Griffin, адаптирована на русскоязычной выборке Е. Н. Осиним и Д. А. Леонтьевым; позволяет измерить общий уровень субъективного благополучия и рефлексивно-оценочные компоненты удовлетворенности жизнью [Diener, Emmons, Larsen, Griffin, 1985; Осин, 2020]. «Satisfaction with life scale» (SWLS) аналогична «Subjective Happiness Scale» (SHC), но отличие заключается в том, что SWLS можно применять как для кросс-культурных, так и межгрупповых исследований.

К третьей группе относятся методики, в основе которых изучение различных сфер жизнедеятельности. Стоит отметить, что большинство разработчиков, которые стараются охватить широкий спектр индикаторов, не придерживаются конкретных теоретических оснований, а предпочитают эклектический подход. Например, «Индекс личного благополучия» (The Personal Wellbeing Index, PWI) опирается на представление об общей удовлетворенности жизнью. Методика эмпирически подтверждена, но не переведена на основные языки мира, соответственно, это ограничение затрудняет ее применение на различных выборках [International Wellbeing Group, 2013].

Несмотря на популярность и распространенность вышеуказанных методик, они имеют ряд ограничений. Выделенные пробелы становятся препятствием в их применении, но в тоже время это дает возможность исследователям корректнее подбирать инструменты для диагностики психологического благополучия.

В Таблице 2 представлены методики, позволяющие оценить удовлетворенность трудовой жизнью, уровень профессионального благополучия и психосоциальную рабочую среду.

Таблица 2.

Психодиагностические инструменты для измерения профессионального благополучия

№	Критерий для измерения	Индикаторы	Психодиагностический инструмент
1.	Оценка удовлетворенности трудовой жизнью	Аспекты трудового процесса	The Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ, 1967/1977) [Weiss et al., 1967; Иванова, 2012]; Utrecht Work Engagement (UWES, W. Schaufeli, A. Bakker, 2002) / «Утрехтская шкала увлеченности работой» (адаптация Д. А. Кутузовой, 2006) [Мандрикова, 2012]; «Эдинбургские опросники» (Дж. Равен, 2002) / Методика «Качество трудовой жизни» (КТЖ, модификация В. Б. Рябова, 2019) [Рябов, 2019]; Опросник удовлетворенности трудом (Т. Ю. Иванова, Е. И. Рассказова, Е. Н. Осин, 2012) [Иванова, 2012].

№	Критерий для измерения	Индикаторы	Психодиагностический инструмент
2.	Оценка уровня профессионального благополучия	Параметры благополучия в профессиональной сфере	Первичная версия методики оценки профессионального благополучия (МОПБ, Е. И. Рут, Л. И. Августова, 2016) [Рут, 2017].
3.	Оценка психосоциальной рабочей среды	Психосоциальные факторы	Organizational Commitment Questionnaire (OCQ, L. Porter, 1974) [Иванова, 2012]; Опросник поведения и переживания, связанного с работой (AVEM, U. Schaarschmidt, A. W. Fischer, адаптация Т. И. Ронгинской, 2002) [Ронгинская, 2016]; Self-Perceived Employability Scale (A. Rothwell, J. Arnold, 2008) / Опросник самовосприятия трудоспособности (адаптация А. Ю. Смирновой, 2021) [Смирнова, 2021]; Occupational Health and Well-being Questionnaire (OHWQ, M. Truchon, M. Gilbert-Ouimet, A. Zahirharsini, M. Beaulieu, G. Daigle, L. Langlois, 2022) [Truchon, et al, 2022].

В первую группу методик входят опросники, которые дают представление об уровне удовлетворенности трудовым процессом, его качеством, а также условиями рабочей среды. Например, Миннесотский опросник (MSQ) основан на теории рабочего регулирования (The Theory of Work Adjustment) и разработан исследователями из Миннесотского университета (D. J. Weiss, R. V. Dawis, G. W. England, L. H. Lofquist) [Weiss et al., 1967; Иванова, 2012]. Данный опросник показывает взаимодействие элементов одной системы, в которую входят организация и непосредственно сам работник. Однако, есть существенные ограничения для активного использования в исследовательских и практических целях – во-первых, количество вопросов (в полной версии – 100). Соответственно, сбор и обработка данных потребует затраты достаточно большого объема времени. Во-вторых, методика не переведена и не адаптирована на другие основные языки мира.

«Утрехтская шкала увлеченности работой» (UWES, W. Schaufeli и A. Bakker) в адаптации Д. А. Кутузовой оценивает степень погруженности в рабочий процесс [Мандрикова, 2012]. Методика включает пункты неоднозначного характера, что может существенно отразиться на достоверности результатов исследования. «Эдинбургские опросники» (Дж. Равен) основываются на модели удовлетворенности Ф. Герцберга и предлагают оценить качество трудовой деятельности, ее виды и ожидаемые последствия [Рябов, 2019]. Модификация методики, предложенная В. Б. Рябовым на основе разработанной им модели субъективного качества трудовой жизни, не апробирована, а также не проверены психометрические показатели. Следовательно, выводы о надежности методики и ее последующем применении можно будет

сделать после психометрической проверки. В свою очередь, опросник удовлетворенности трудом Т. Ю. Ивановой, Е. И. Рассказовой, Е. Н. Осина, базирующийся на основе опросника удовлетворенности А. В. Батаршева, является валидным, но, по утверждению авторов, нуждается в дополнении и уточнении [Иванова, 2012].

Ко второй группе относится «Первичная версия методики оценки профессионального благополучия» (МОПБ, Е. И. Рут, Л. И. Августова), которая измеряет непосредственно параметры профессионального благополучия [Рут, 2017]. Психодиагностический инструмент является симметричной модификацией «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Л. В. Жуковской и Е. Г. Трошихиной [Жуковская, 2011; Рут, 2017]. Е. И. Рут и Л. И. Августова эмпирически проверили «МОПБ» и получили высокие психометрические показатели, но стоит учитывать, что в их исследовании принимали участие преимущественно женщины. Также адаптация методики Л. В. Жуковской и Е. Г. Трошихиной не стандартизирована на выборке мужчин, что указывает на ограничения, которые стоит взять во внимание при измерении уровня профессионального благополучия [Жуковская, 2011; Рут, 2017].

В третьей группе методик собраны инструменты, измеряющие психосоциальные факторы рабочей среды (здоровье, психологический климат, безопасность внутри организации и т. д.). Так, «Organizational Commitment Questionnaire» (OCQ), «Опросник поведения и переживания, связанного с работой» (AVEM), «Опросник самовосприятия трудоспособности» (Self-Perceived Employability Scale) помогают оценить особенности отношения к организации (компании), определить тип и стиль поведения в различных рабочих ситуациях, свою конкурентоспособность и др. Например,

«Occupational Health and Well-being Questionnaire» (OHWQ), разработанный M. Truchon, M. Gilbert-Ouimet, A. Zahiriharsini, M. Beaulieu, G. Daigle, L. Langlois позволяет определить влияние психосоциальных факторов на психическое и физическое здоровье [Truchon et al., 2022]. Методика может быть использована для разработки плана действий по совладанию со стрессом, связанным с трудовой деятельностью. Однако, есть ограничения в использовании инструмента: методика не апробирована на русскоязычной выборке.

Психодиагностические инструменты, которые применяются при измерении профессионального благополучия, охватывают аспекты, связанные с профессией, трудовой деятельностью и рабочей средой, то есть формируется достаточно широкое поле для изучения явления. Вместе с тем наблюдается разнообразие взглядов на определение самого понятия «профессиональное благополучие», из-за чего концепции, теоретически обоснованные, порой вступают в противоречие с эмпирическими выводами и наоборот [Рут, 2016]. Данное затруднение вызвано тем, что исследователи не пришли к единому мнению о том, что подразумевает под собой профессиональное благополучие, отсюда возникает методологическая проблема. Вследствие чего, психодиагносты-разработчики делают попытки определить границы понятия экспериментальным путем. В таком случае следует учитывать, что содержание критериев благополучия в профессиональной среде будет определяться характеристиками респондента (здоровье, образ жизни и т. д.), особенностями выполняемой деятельности (реализация, польза и др.), карьерными аспектами (потребности организации, условия, рабочая среда, климат и т. д.) [Лисовская, 2021].

Заключение

Проведя краткий обзор психодиагностических инструментов, измеряющих психологическое и профессиональное благополучие, можно сделать следующие выводы:

1. При измерении психологического благополучия психодиагносты-разработчики придерживаются гедонистического, эвдемонистического и эклектического подходов. При изучении профессионального благополучия исследователи придерживаются концепций, которые связаны с трудовой деятельностью, рабочей средой, а также проводят аналогии с моделями психологического благополучия.

2. Исследователи не всегда учитывают особенности выборки. Например, выборка не отве-

чает требованиям генеральной совокупности (не достаточна по численности, неравное распределение по полу и возрасту и т. д.).

3. Иногда при апробации психодиагностических инструментов не берутся во внимание культурные особенности участников исследования (к примеру, мироощущение отдельных групп и др.). Вследствие чего, некоторые пункты методик могут восприниматься респондентами неоднозначно, что приводит к вероятности искажения результатов исследования.

4. Ряд методик по-прежнему не адаптирован и не апробирован на русскоязычной выборке, так как на данный момент не осуществлен их перевод на основные языки мира.

Таким образом, на данном этапе развития науки исследователи в области психологии стараются кристаллизовать понятия «психологическое благополучие» и «профессиональное благополучие», обозначить их место, критерии для измерения путем обоснования концепций и эмпирической проверки. Диагностика психологического и профессионального благополучия предполагает разработку корректных инструментов или создание альтернативных версий, которые будут отвечать требованиям валидности и надежности. Вследствие чего, будет продолжаться развитие исследований, направленных на изучение данных явлений.

Библиографический список

1. Березовская Р. А. Профессиональное благополучие: проблемы и перспективы психологических исследований // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 45. С. 2. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.01.2024).
2. Бонивелл И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология / пер. с англ. М. Бабичевой. Москва : Время, 2009. 192 с.
3. Жуковская Л. В. Шкала психологического благополучия К. Рифф / Л. В. Жуковская, Е. Г. Трошихина // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 2. С. 82–93.
4. Иванова Т. Ю. Структура и диагностика удовлетворенности трудом: разработка и апробация методики / Т. Ю. Иванова, Е. И. Рассказова, Е. Н. Осин // Организационная психология. 2012. Т. 2, № 3. С. 2–15.
5. Измерение показателей и постановка целевых ориентиров в области благополучия: инициатива Европейского регионального бюро ВОЗ. Второе совещание группы экспертов. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/> (дата обращения: 15.01.2024).
6. Исаева О. М. Опросник благополучия PERMA-Profiler: апробация русскоязычной версии / О. М. Исаева, А. Ю. Акимова, Е. Н. Волкова // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13, № 3. С. 116–133. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2022130308>

7. Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / ред. В. Ю. Большаков. Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2000. С. 476–510.
8. Лепешинский Н. Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. 2007. № 3. С. 24–37.
9. Лисовская А. Ю. Основные подходы к пониманию благополучия сотрудника: от теории к практике / А. Ю. Лисовская, С. В. Кошелева, Д. Н. Соколов, А. Ф. Денисов // Организационная психология. 2021. Т. 11, № 1. С. 93–112.
10. Мандрикова Е. Ю. Взаимосвязь увлеченности работой, личностных ресурсов и удовлетворенности трудом сотрудников / Е. Ю. Мандрикова, А. А. Горбунова // Организационная психология. 2012. Т. 2, № 4. С. 2–22.
11. Нехорошева И. В. Психометрические показатели «Оксфордского» опросника счастья» Oxford Happiness Inventory // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49186723> (дата обращения: 06.01.2024).
12. Орлова Д. Г. Оценка психометрического качества и модификация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 26 (3). С. 53–62.
13. Осин Е. Н. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. № 1 (155). 2020. С. 117–142. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06
14. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва : Изд-во Университета Российской академии образования, 2002. 159 с.
15. Рассказова Е. И. Методика оценки качества жизни и удовлетворенности: психометрические характеристики русскоязычной версии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. № 9 (4). С. 81–90.
16. Ронгинская Т. И. Специфика синдрома выгорания в профессиях с высоким уровнем стресса // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2016. № 2. С. 107–121. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.212
17. Рут Е. И. Профессиональное благополучие сотрудников коммерческих организаций: критерии и методика оценки / Е. И. Рут, Л. И. Августова // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. 2017. Т. 5. С. 72–78.
18. Рут Е. И. Критерии профессионального благополучия: анализ социальных представлений / Е. И. Рут, Р. А. Березовская // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 2506–2513.
19. Рябов В. Б. Разработка методики диагностики субъективного качества трудовой жизни // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2019. Т. 4, № 1. С. 111–130.
20. Смирнова А. Ю. Апробация русскоязычной версии методики самовосприятия трудоспособности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 4. С. 664–684. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-4-664-684
21. Шамионов Р. М. Методика диагностики субъективного благополучия личности / Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова // 2018. Т. 11, № 60. С. 8.
22. Швеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т. Д. Швеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
23. Bradburn N. M. The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine Publishing Company, 1969. 319 p.
24. Burns R. A., Machin M. A. Investigating the structural validity of Ryff's Psychological Well-being Scales Across Two Samples // Social Indicators Research. 2009. Vol. 93 (2). P. 359-375. DOI: 10.1007/s11205-008-9329-1
25. Deci E. L. The Effects of Contingent and Noncontingent Rewards and Controls on Intrinsic Motivation // Organizational Behavior and Human Performance. 1972. № 8. P. 217–229.
26. Diener E., Emmons R. A., Larsen R. J., Griffin S. The Satisfaction With Life Scale // Journal of Personality Assessment, 1985. Vol. 49 (1). P. 71–75. DOI: 10.1207/s15327752jpa4901_13
27. Endicott J, Nee J, Harrison W, Blumenthal R. Quality of Life Enjoyment and Satisfaction Questionnaire: A New Measure // Psychopharmacology Bulletin. 1993. № 29. P. 321–326.
28. Inglehart R. Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1997. 453 p.
29. International Wellbeing Group. Personal Wellbeing Index: 5th Edition. Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University, 2013. 39 p.
30. Lyubomirsky S., Lepper H. S. A Measure of Subjective Happiness: Preliminary Reliability and Construct Validation // Social Indicators Research. 1999. Vol. 46. P. 137-155. DOI:10.1023/A: 1006824100041
31. Ryff C. D. Psychological Well-Being in Adult // Current Directions in Psychological Science. 1995. Vol. 4. № 4. P. 99–104. DOI:10.1111/1467-8721.EP10772395
32. Ryff C. D., Singer B. H. Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being // Journal of Happiness Studies. 2008. Vol. 9 (1). P.13–39. DOI:10.1007 / s10902-006-9019-0
33. Russian_WHOQOL-100 // World Health Organization: сайт. URL: <https://www.who.int/tools/whoqol/whoqol-100/docs/> (дата обращения: 26.12.2023).
34. Seligman M. P. Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being. New York: Simon & Schuster, 2012. 372 p.
35. Springer K. W., Hauser R. M. An Assessment of the Construct Validity of Ryff's Scales of Psychological Well-being: Method, Mode, and Measurement Effects // Social

- Science Research. 2006. Vol. 35 (4). P. 1080–1102. DOI: 10.1016/j.ssrresearch.2005.07.004
36. Tennant R., Hiller L., Fishwick R., Platt S., Joseph S., Weich S., Parkinson J., Secker J., Stewart-Brown S. The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation // *Health Qual Life Outcomes*. 2007. Vol. 5 (1). P. 63–76. DOI:10.1186/1477-7525-5-63
37. Truchon M., Gilbert-Ouimet M., Zahirihsini A., Beaulieu M., Daigle G., Langlois L. Occupational Health and Well-being Questionnaire (OHWQ): an Instrument to Assess Psychosocial Risk and Protective Factors in the Workplace // *Public Health*. 2022. Vol. 210 (1). P. 48-57. DOI:10.1016/j.puhe.2022.06.008
38. Van Dierendonck D. The Construct Validity of Ryff's Scales of Psychological Well-being and its Extension with Spiritual Well-being // *Personality and Individual Differences*. 2004. Vol. 36 (3). P. 629–643. DOI: 10.1016/S0191-8869(03)00122-3
39. Van Dierendonck D., Díaz D., Rodríguez- Carvajal R., Blanco A., Moreno-Jimenez B. Ryff's Six-factor Model of Psychological Well-being, A Spanish Exploration // *Social Indicators Research*. 2007. Vol. 87 (3). P. 473–479. DOI: 10.1007/s11205-007-9174-7
40. Weiss D. J., Dawis R. V., England G. W., Lofquist L. H. Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation (Whole №. XXII), 1967. 119 p.
- Reference list**
1. Berezovskaja R. A. Professional'noe blagopoluchie: problemy i perspektivy psihologicheskikh issledovanij = Professional well-being: problems and prospects of psychological research // *Psihologicheskie issledovanija*. 2016. T. 9, № 45. S. 2. URL: <http://psystudy.ru> (data obrashhenija: 15.01.2024).
2. Bonivell I. Kljuchi k blagopoluchiju: Chto mozhet pozitivnaja psihologija = Keys to wellbeing: What positive psychology can do / per. s angl. M. Babichevoj. Moskva : Vremja, 2009. 192 s.
3. Zhukovskaja L. V. Shkala psihologicheskogo blagopoluchija K. Riff = K. Rieff psychological well-being scale / L. V. Zhukovskaja, E. G. Troshihina // *Psihologicheskij zhurnal*. 2011. T. 32, № 2. S. 82–93.
4. Ivanova T. Ju. Struktura i diagnostika udovletvorenosti trudom: razrabotka i aprobacija metodiki = Structure and diagnostics of work satisfaction: development and testing of the methodology / T. Ju. Ivanova, E. I. Rasskazova, E. N. Osin // *Organizacionnaja psihologija*. 2012. T. 2, № 3. S. 2–15.
5. Izmerenie pokazatelej i postanovka celevykh orientirov v oblasti blagopoluchija: iniciativa Evropejskogo regional'nogo bjuro VOZ. Vtoroe soveshhanie gruppy jekspertov = Measuring and targeting well-being: an initiative of the WHO Regional Office for Europe. Second Expert Group Meeting. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/>(data obrashhenija: 15.01.2024).
6. Isaeva O. M. Oprosnik blagopoluchija PERMA-Profiler: aprobacija russkojazychnoj versii = PERMA-Profiler: Russian Testing / O. M. Isaeva, A. Ju. Akimova, E. N. Volkova // *Social'naja psihologija i obshhestvo*. 2022. T. 13, № 3. S. 116–133. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2022130308>
7. Kulikov L. V. Determinanty udovletvorenosti zhizn'ju = Determinants of life satisfaction // *Obshhestvo i politika* / red. V. Ju. Bol'shakov. Sankt-Peterburg : Izd-vo Sankt-Peterburgskogo un-ta, 2000. S. 476–510.
8. Lepeshinskij N. N. Adaptacija oprosnika «Shkaly psihologicheskogo blagopoluchija» K. Riff = Adaptation of the questionnaire «Scales of psychological well-being» K. Rieff // *Psihologicheskij zhurnal*. 2007. № 3. S. 24–37.
9. Lisovskaja A. Ju. Osnovnye podhody k ponimaniu blagopoluchija sotrudnika: ot teorii k praktike = Basic approaches to understanding employee well-being: from theory to practice / A. Ju. Lisovskaja, S. V. Kosheleva, D. N. Sokolov, A. F. Denisov // *Organizacionnaja psihologija*. 2021. T. 11, № 1. S. 93–112.
10. Mandrikova E. Ju. Vzaimosvjaz' uvlechennosti rabotoj, lichnostnyh resursov i udovletvorenosti trudom sotrudnikov = Interrelation of passion for work, personal resources and employee satisfaction / E. Ju. Mandrikova, A. A. Gorbunova // *Organizacionnaja psihologija*. 2012. T. 2, № 4. S. 2–22.
11. Nehorosheva I. V. Psihometricheskie pokazateli «Oksfordskogo» oprosnika schast'ja» Oxford Happiness Inventory = Psychometric indicators of the Oxford Happiness Inventory // *Mir nauki. Pedagogika i psihologija*. 2022. T. 10, № 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49186723> (data obrashhenija: 06.01.2024).
12. Orlova D. G. Ocenka psihometricheskogo kachestva i modifikacija oprosnika «Shkaly psihologicheskogo blagopoluchija» K. Riff = Assessment of psychometric quality and modification of the questionnaire «Scales of psychological well-being» K. Rieff // *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija Filosofija. Psihologija. Pedagogika*. 2016. T. 26 (3). S. 53–62.
13. Osin E. N. Kratkie russkojazychnye shkaly diagnostiki subektivnogo blagopoluchija: psihometricheskie harakteristiki i sravnitel'nyj analiz = Brief Russian-language scales of diagnosis of subjective well-being: psychometric characteristics and comparative analysis / E. N. Osin, D. A. Leont'ev // *Monitoring obshhestvennogo mnenija: jekonomicheskie i social'nye peremeny*. № 1 (155). 2020. S. 117–142. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06
14. Povarenkov Ju. P. Psihologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovlenija cheloveka = Psychological content of a person's professional development. Moskva : Izd-vo Universiteta Rossijskoj akademii obrazovanija, 2002. 159 s.
15. Rasskazova E. I. Metodika ocenki kachestva zhizni i udovletvorenosti: psihometricheskie harakteristiki russkojazychnoj versii = Methodology for assessing quality of life and satisfaction: psychometric characteristics of the Russian version // *Psihologija. Zhurnal Vysšej shkoly jekonomiki*. 2012. № 9 (4). S. 81–90.
16. Ronginskaja T. I. Specifika sindroma vygoranija v professijah s vysokim urovnem stressa = Specificity of burn-out syndrome in high-stress occupations // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologija*. 2016. № 2. S. 107–121. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.212

17. Rut E. I. Professional'noe blagopoluchie sotrudnikov kommercheskih organizacij: kriterii i metodika ocenki = Professional well-being of employees of commercial organizations: evaluation criteria and methodology / E. I. Rut, L. I. Avgustova // Nauchnye issledovanija vypusnikov fakul'teta psihologii SPbGU. 2017. T. 5. S. 72–78.
18. Rut E. I. Kriterii professional'nogo blagopoluchija: analiz social'nyh predstavlenij = Criteria for professional well-being: analyzing social perceptions / E. I. Rut, R. A. Berezovskaja // Fundamental'nye i prikladnye issledovanija sovremennoj psihologii: rezul'taty i perspektivy razvitija. Moskva : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2017. S. 2506–2513.
19. Rjabov V. B. Razrabotka metodiki diagnostiki subektivnogo kachestva trudovoj zhizni = Development of a diagnostic technique for subjective quality of working life // Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaja psihologija i psihologija truda. 2019. T. 4, № 1. S. 111–130.
20. Smirnova A. Ju. Aprobacija russkojazychnoj versii metodiki samovosprijatija trudospobnosti = Approbation of the Russian version of the method of self-perception of working ability // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2021. T. 18, № 4. S. 664–684. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-4-664-684
21. Shamionov R. M. Metodika diagnostiki sub#ektivnogo blagopoluchija lichnosti = Diagnostic technique for subjective well-being of the individual / R. M. Shamionov, T. V. Beskova // 2018. T. 11, № 60. S. 8.
22. Shevelenkova T. D. Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnyh koncepcij i metodika issledovanija) = Psychological well-being of the individual (overview of basic concepts and research methodology) / T. D. Shevelenkova, P. P. Fesenko // Psihologicheskaja diagnostika. 2005. № 3. S. 95–129.
23. Bradburn N. M. The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine Publishing Company, 1969. 319 r.
24. Burns R. A., Machin M. A. Investigating the structural validity of Ryff's Psychological Well-being Scales Across Two Samples // Social Indicators Research. 2009. Vol. 93 (2). R. 359–375. DOI: 10.1007/s11205-008-9329-1
25. Deci E. L. The Effects of Contingent and Noncontingent Rewards and Controls on Intrinsic Motivation // Organizational Behavior and Human Performance. 1972. № 8. P. 217–229.
26. Diener E., Emmons R. A., Larsen R. J., Griffin S. The Satisfaction With Life Scale // Journal of Personality Assessment, 1985. Vol. 49 (1). P. 71–75. DOI: 10.1207/s15327752jpa4901_13
27. Endicott J, Nee J, Harrison W, Blumenthal R. Quality of Life Enjoyment and Satisfaction Questionnaire: A New Measure // Psychopharmacology Bulletin. 1993. № 29. P. 321–326.
28. Inglehart R. Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1997. 453 r.
29. International Wellbeing Group. Personal Wellbeing Index: 5th Edition. Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University, 2013. 39 p.
30. Lyubomirsky S., Lepper H. S. A Measure of Subjective Happiness: Preliminary Reliability and Construct Validation // Social Indicators Research. 1999. Vol. 46. P. 137–155. DOI:10.1023/A: 1006824100041
31. Ryff C. D. Psychological Well-Being in Adult // Current Directions in Psychological Science. 1995. Vol. 4. № 4. P. 99–104. DOI:10.1111/1467-8721.EP10772395
32. Ryff C. D., Singer B. H. Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being // Journal of Happiness Studies. 2008. Vol. 9 (1). R.13–39. DOI:10.1007 / s10902-006-9019-0
33. Russian_WHOQOL-100 // World Health Organization: sajt. URL: <https://www.who.int/tools/whoqol/whoqol-100/docs/> (data obrashhenija: 26.12.2023).
34. Seligman M. P. Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being. New York: Simon & Schuster, 2012. 372 r.
35. Springer K. W., Hauser R. M. An Assessment of the Construct Validity of Ryff's Scales of Psychological Well-being: Method, Mode, and Measurement Effects // Social Science Research. 2006. Vol. 35 (4). R. 1080–1102. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2005.07.004
36. Tennant R., Hiller L., Fishwick R., Platt S., Joseph S., Weich S., Parkinson J., Secker J., Stewart-Brown S. The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation // Health Qual Life Outcomes. 2007. Vol. 5 (1). R. 63–76. DOI:10.1186/1477-7525-5-63
37. Truchon M., Gilbert-Ouimet M., Zahiriharsini A., Beaulieu M., Daigle G., Langlois L. Occupational Health and Well-being Questionnaire (OHWQ): an Instrument to Assess Psychosocial Risk and Protective Factors in the Workplace // Public Health. 2022. Vol. 210 (1). R. 48–57. DOI:10.1016/j.puhe.2022.06.008
38. Van Dierendonck D. The Construct Validity of Ryff's Scales of Psychological Well-being and its Extension with Spiritual Well-being // Personality and Individual Differences. 2004. Vol. 36 (3). R. 629–643. DOI: 10.1016/S0191-8869(03)00122-3
39. Van Dierendonck D., Díaz D., Rodríguez- Carvajal R., Blanco A., Moreno-Jimenez B. Ryff's Six-factor Model of Psychological Well-being, A Spanish Exploration // Social Indicators Research. 2007. Vol. 87 (3). R. 473–479. DOI: 10.1007/s11205-007-9174-7
40. Weiss D. J., Dawis R. V., England G. W., Lofquist L. H. Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation (Whole № XXII), 1967. 119 r.

Статья поступила в редакцию 20.03.2024; одобрена после рецензирования 12.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 20.03.2024; approved after reviewing 12.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья

УДК 008

DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-185

EDN: NPRGEX

Архитектоника советского в современной научной мысли

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 настоящей статье происходит диалог автора с коллегой, философом С. А. Никольским, по поводу понятия и структуры такого значимого философского, социально-нравственного и культурологического понятия, как *советское*.

При обсуждении *советского* как идеологической системы, как совокупности политических и социально-нравственных акций, исследователи чаще всего сосредотачивают свое внимание на смыслоположении феномена *советское*. «*Советское*» – прилагательное, употребленное С. Никольским в среднем роде и данное без существительного, является широким и значимым, самостоятельным понятием. Книга 1 содержит постановку проблемы, и рядом с *советским* в заголовке фигурируют два теоретически значимых концепта: «идея» и «практика». Каждое из двух слов дано в единственном числе, и то, что рядом стоят понятие-философема (идея) и понятие-текст (практика), – придает простоту, убедительность и решительную определенность следующей за этим заголовком книге. Книга 2 содержит разворот конкретных примеров и анализа, развивая мысли, которые высказывались и доказывались по другим поводам этим автором: «философско-литературный анализ» – важное продолжение работ С. Никольского, который не раз настаивал на том, что русская литература – это философствующая литература, а русские писатели – это писатели-философы.

В новых книгах они еще и пророки, провидцы и провозвестники. А советское предстает как сложная система, как структура, состоящая из нескольких уровней (социального, нравственного, художественно-эстетического) и множества ответвлений – философско-антропологических, межкультурных, групповых и массовых. *Советское* в версии С. Никольского многогранно и динамично. Именно в этом видится его архитектоника, проанализированная современным философом.

Ключевые слова: *советское*; историкофилософский и литературно-философский анализ; вера; фанатизм; фантазия; архитектоника

Для цитирования: Злотникова Т. С. Архитектоника *советского* в современной научной мысли // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 185–191. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-185>. <https://elibrary.ru/NPRGEX>

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

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

Original article

Architectonics of *the soviet* in modern scientific thought

Tatiana S. Zlotnikova

Doctor of art criticism, Honored scientist of the Russian Federation, professor of department of culturology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
cij_yar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3481-0127>

Abstract. In this article the author has a dialogue with his colleague, philosopher S. A. Nikolsky, regarding the concept and structure of such a significant philosophical, socio-moral and cultural concept as *the soviet* one.

When discussing *the soviet* as an ideological system, as a combination of political and socio-moral actions, researchers most often focus on the meaning of the soviet phenomenon. «*Soviet*» is an adjective used by S. Nikolsky in the middle gender and given without a noun, is a wide and significant, independent concept. Book 1 contains a formulation of the problem, and next to *the soviet*, two theoretically significant concepts appear in the title: «idea» and «practice». Each of the two words is given in the singular, and the fact that the concept-philosopheme (idea) and the concept-text (practice) are nearby – gives simplicity, persuasiveness and decisive certainty to the book following this title. Book 2 contains a spread of concrete examples and analysis, developing thoughts that were expressed and proved on other occasions by this author: «philosophical and literary analysis» is an important continuation of the work of S. Nikolsky, who has repeatedly insisted that Russian literature is philosophizing literature, and Russian writers are writer-philosophers.

In the new books they are also prophets, visionaries and proclaimers. And *the soviet* appears as a complex system, as a structure consisting of several levels (social, moral, artistic and aesthetic) and many branches – philosophical and anthropological, intercultural, group and mass. *The soviet* in the version of S. Nikolsky is multifaceted and dynamic. It is in this that its architectonics is seen, analyzed by a modern philosopher.

Key words: soviet; historiophilosophical and literary and philosophical analysis; faith; bigotry; fantasy; architectonics

For citation Zlotnikova T. S. Architectonics of *the soviet* in modern scientific thought. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 185-191. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-185>. <https://elibrary.ru/NPRGEX>

Введение

При обсуждении *советского* как идеологической системы, как совокупности политических и социально-нравственных акций, исследователи чаще всего сосредотачивают свое внимание на смыслоположении феномена «*советское*».

Наше внимание, как и внимание коллег, в разное время привлекали работы, посвященные не советской системе как социокультурному феномену, а советскому человеку, представленному и в пространных, активно поддерживавших советский опыт исследованиях второй половины XX века [Смирнов, 1980; Вайль, 1998], и в детализированных, построенных на попытках индивидуализировано-детерминированного понимания «обыкновенного человека» [Козлова, 2005].

Важным в интересующих нас исследованиях следует считать не политико-идеологическую ориентацию исследований, а экзистенциальный философский дискурс, который был осуществлен авторами как более раннего, собственно советского периода [Мамардашвили, 1992], так и нашими современниками [Тульчинский, 2018]. Важными в относительно последнее время стали исследования локальных феноменов советской эпохи и, в частности, советской культуры, творчества отдельных писателей, кинорежиссеров, композиторов. Отметим и обобщающие междисциплинарные коллективные исследования, появившиеся в недавнее время [Советское бытие, 2022].

У автора новых книг о феномене *советского*, С. Никольского, немало ярких и подчас противоречивших друг другу предшественников: апологетов и решительных критиков.

1. Персональный дискурс советского как историософской проблемы.

В книгах С. Никольского *советское* представлено как четко осознаваемая исследователем структура, обладающая определенной архитектурой. Эта архитектура имеет как минимум два уровня, каждый из которых видится автору в нескольких ответвлениях. Первый уровень, представленный в первой книге, характеризуется социально-политическим опытом и философско-политическими идеями (от «русского марксизма» до коллективизации). Второй уровень, представленный во второй книге, опирается на опыт художественной культуры, в первую очередь, литературный опыт.

Важный разворот содержания книг – присутствие динамики, постоянное ощущение процессуальности тех событий и явлений, о которых идет речь в исследовании.

Два раздела первой книги – это небуквальное, но содержательно значимое выражение названной динамики. Автор идет от «предпосылок» к «первым воплощениям советского». И понимает автор предпосылки широко и разнообразно.

Если в **первой книге** [Никольский, 2023] динамика развивается от события к событию, от одного социально-политического поворота к другому, и это создает «воздух» контекста, то **во второй книге** [Никольский, 2024] царит персона – в широком смысле. Это персона творца, персона создателя художественных образов.

Контекст сам по себе – важнейшая культурно-философская категория, на основе которой может изучаться фундамент жизни государства; но контекст не существует сам по себе, вырастая из увиденной автором исследования совокупности явлений, событий, людей.

К примеру, важная особенность историко-культурного контекста, который предстает во второй книге, – это отбор персон, в которых автор книг видит основы позднейших явлений национальной политики и культуры. У С. Никольского таким контекстом, в частности, являются двое из всего богатства русской классики – Ф. Достоевский (глава 9) и М. Горький (глава 10). Естественно, возникает вопрос: почему эти, только двое, не Пушкин, не Чехов, почему именно писатели, не ученые, не Менделеев или Циолковский? Ответ – в тексте. Причем, и это следует отметить особо, как в тексте современного автора, Никольского, так и в текстах авторов, на чьи произведения опирается наш современник. Обращаем внимание на эти две главы потому, что,

как и автор новых книг, Никольский, автор статьи видит в двух названных авторах особую значимость и для культурфилософского, и для историософского понимания России, ее жизненных смыслов и, в частности, для формирования феномена *советского*.

Определенное сходство интересов имеется у нас с автором рассматриваемых книг. Никольский не раз обращался к творчеству данных авторов, как Достоевского [Никольский, 2021], так и Горького [Никольский, 2018]. Это неоднократно делала и автор данной статьи применительно к Горькому [Злотникова, 2011] и к Достоевскому [Злотникова, 2021]. Отсюда вытекает определенность нашего интереса к двум писателям-философам и возможная взаимная полемичность наших с Никольским позиций. Это касается многих аспектов понимания Достоевского и Горького, причем не только в аспекте проблематики как объекта научного интереса, но и в аспекте выбора произведений для анализа и выявления художественной и духовной ориентации писателей. И здесь у нас с коллегой различий больше, чем сходства. Что естественно для философских и культурологических штудий.

Для Никольского у Достоевского одно из главных произведений – «Братья Карамазовы». Нет спора, произведение программное и значимое в социальном, религиозно-нравственном отношении. Солидаризуясь с другим нашим коллегой, Г. Тульчинским [Тульчинский, 2018], Никольский сосредоточивает свой интерес на философии зла как категории не бытовой, а сказочной, разумеется, и религиозно детерминированной. Вторая категория, интересующая у Достоевского Никольского, – правда в специфическом ее качестве, удаленном от истины. Предпосылки *советского* Никольский видит у Достоевского и в связи со злом, и в связи с правдой, называя эти предпосылки весьма оригинально: «темпоральные экзистенциальные смыслы» [Никольский, 2024, с. 64]. Если для нас у Достоевского (в «Идиоте», в «Преступлении и наказании», да и в «Братьях Карамазовых») центром художественных текстов является человек, взыскующий понимания, любви и милосердия, то для Никольского центром является социальная страсть к действию, доходящая до жестокости. Никольский подчеркивает специфичность русского человека у Достоевского, тогда как нам представляется важной у писателя «всечеловечность». Как специфически русский топос Никольский выделяет Скотопригоньевск и Петербург, с чем

нельзя не согласиться, но отмечает еще третий топос, непоименованный губернский город, с чем мы не соглашаемся, ибо уездный Ското-пригоньевск и упомянутый губернский город весьма схожи по степени погруженности в зыбкое и гадкое провинциальное миропонимание. А вот с чем необходимо согласиться, так это с тем, что Никольский персонажей называет не просто отдельной личностью, но «типом человека», подчеркивая темпоральную обобщенность экзистенциальных смыслов [Никольский, 2024, с. 66]. Типологичность, найденная Никольским у социально-жесткого Достоевского, – это его философская, значимая и чрезвычайно актуальная смысловая парадигма.

Наконец, отметим принципиально важный для Никольского принцип, выявленный и подчеркнутый у Достоевского как предшественника *советского*. Речь идет о кровавой жестокости, которую допускают мысленно и в своих действиях персонажи Достоевского (Раскольников, Дмитрий Карамазов, список можно продолжить) и которая стала одним из признаков советской эпохи в первые десятилетия существования нового государства. При формальном противопоставлении жестокости и поиска религиозных смыслов старцами у Достоевского Никольский видит в этой оппозиции скорее логическую связь явлений, чем их антагонизм. Старчество, как подчеркивает Никольский, у Достоевского вовсе не благостно, оно парадоксально опирается на самовластье «личной воли» [Никольский, 2024, с. 73]. Страшное и бессильное, трагическое и уродливое – это экзистенциальные смыслы, найденные Никольским у Достоевского. И в этом, принципиально, с автором современного исследования нельзя не согласиться.

Для Никольского историсофский дискурс М. Горького основывается на таких произведениях писателя, как «Мать», «Жизнь Клима Самгина», как ни покажется странным, «Челкаш», поскольку в этих произведениях современный философ видит воплощение темы «добротного (честного) человека и народа» [Никольский, 2024, с. 84]. Эта позиция не вызывает у нас полного согласия или притяния, поскольку нам представляется предвестие *советского* не в этих, публицистически-прямолинейных произведениях, а в произведениях, наполненных поиском правды и, шире, смысла жизни. Экзистенциальный дискурс «На дне», «Вассы Железновой» – это наша версия предвестия *советского* у Горького.

Никольский, однако, прав, тактично отмечая, что Горький не пытался «сделать из народа источник тепла и света» [Никольский, 2024, с. 99]. Однако Никольский видит у Горького прежде всего политизированность, проявляя таковую и сам, подчеркивая в «Климе Самгине» антитезу интеллигенции и народа, отмечая, что «иногда народ вынуждает интеллигенцию быть участником действия, инициированного им» [Никольский, 2024, с. 101].

Продолжая линию исследования Горьким параллелью его с А. Чеховым, Никольский иронически называет этих писателей «печальниками», словно бы принципиально не замечая ироничности обоих писателей по отношению к пьяному (пьющему) и неуместно болтливому русскому – не столько мужику, сколько псевдоинтеллигенту. Таковым, с нашей точки зрения, выглядит у Горького Протасов в «Детях солнца», инженеры-«преобразователи» в «Варварах», а у Чехова – Астров в «Дяде Ване» и даже, как сказал Горький об одном из своих персонажей, «обынтеллигентнившийся» Лопахин в «Вишневом саде». Если коллега Никольский рассматривает Горького как человека, который видел или хотел видеть в народе и интеллигенции ростки *советского* как позитивного начала, то нам представляется, что все более разочаровывавшийся в народе (и в интеллигенции) Горький испытывал либо раздражение, либо чувство стыда по отношению к этим двум «слоям». И знаменитая издательская реплика «а был ли мальчик?» у Горького звучит как предположение, что, если мальчик и был, то виновные в его гибели – очевидны. Это ли не приговор? Это ли не предположение относительно зыбкости *советского* обнаруженных у Горького предпосылках?

2. Литературно-философский контекст *советского*.

Квинтэссенцию двух вышедших одновременно и, несомненно, взаимосвязанных книг Никольского автор статьи видит в главах 1 (первой книги) – «Историсофский контекст» – и 5 (второй книги) – «Фантазия, вера и фанатизм – фундаментальные свойства *советского*». Суждения Никольского часто отличаются полемичностью, хотя нет необходимости включать спор в систему обсуждения книг, ибо мнения философа обоснованы и широко развернуты. Таково, скажем, его суждение о том, что «феномен “советское”», как показала история, мог возникнуть исключительно в России» [Никольский, 2023, с. 29]. Формально автор не прав, ибо аналогичные советским, социалисти-

ческие по своей ориентации государства возникали и в Европе (Германия), и в Латинской Америке (Куба). Но внимательно прочитав суждение Никольского, видим в нем понятие «феномен», которое требует достаточно широкого и теоретически обоснованного представления, в силу чего – почему бы с автором не согласиться?

Автор книг видит историософский контекст в относительно недавнем по отношению к советскому государству времени (конец предшествующего и начало данного столетия), хотя не отказывается и от апелляции к опыту Византии [Никольский, 2023 с. 46–50], а также к социокультурной проблематике татаро-монгольского нашествия [Никольский, 2023, с. 53–63]. В истории России делается акцент на определенном социальном устройстве («советы»), в политико-идеологическом смысле речь идет о «советизации», уверенно встраиваются суждения в опыт работы коммунистической партии, обозначаются хронологические рамки (которые автор книг видит после Октября 1917 года). Однако, помимо хронологии и относительно небольшого национально-исторического опыта, Никольский в качестве контекста обозначает и систему, как он это справедливо называет, «богатой историософской традиции отечественного философского наследия» [Никольский, 2023, с. 36]. Важной особенностью главы, посвященной историософскому контексту, у С. Никольского полагаем органически объединяемые исторические и философские представления, в силу чего сам термин «историософский» носит не формальный, а содержательно значимый характер; этот принцип поддерживается в работе опорой на труды не только исследователей-современников, но и выдающихся предшественников, например, Н. Бердяева, Н. Лосского, С. Франка [Никольский, 2023, с. 40]. Согласимся, именно у этих авторов история России и ее философское постижение носили достаточно определенный характер.

Особо отметим и подчеркнем еще раз: при всей решительности суждений Никольского его книги не вызывают потребности спора. Его идеи построены таким образом, что не случайно и не мимоходом высказываются. В частности, некоторые из суждений уже были апробированы ранее, и потому сегодня воспринимаются как убедительно и четко излагаемые. Такова, полагаем, мысль Никольского о российских константах – это касается и понятийного аппарата («русские константы»), и содержания понятий, в число которых автор относит «константы им-

перии, самодержавия», добавляя к ним представления о «власти и собственности», «народа» и «православия» [Никольский, 2023, с. 41]. Распадение/разрушение этих констант, по мысли Никольского, с которой можно не согласиться, но доказательность которой нельзя не признать, – это и есть проявление историософского контекста *советского* [Никольский, 2023, с. 80–81].

Краткость и при этом масштабность приведенного перечня российских констант, как представляется, позволяет согласиться с их историософским содержанием.

В силу традиционного для него внимания к социально-экономическим, даже «производственным» вопросам Никольский уделяет внимание и этому аспекту историософского контекста *советского*. Специфическое национально-культурное, социально-нравственное восприятие жизненных реалий русским помещиком или мужиком непременно учитывается Никольским; не «верхи», а «низы» и «середина» народа постоянно привлекают внимание автора. Упоминая такое понятие, как «общинная демократия», автор исследования интерпретирует контекст, о котором было упомянуто ранее, максимально широко, и это уже касается «русского марксизма».

В своих построениях, представленных последовательно и логично в двух книгах, **Никольский осуществляет сочетание лирического мирозерцания и научного анализа** преломленной в литературе действительности, опираясь на «необходимость и высокую ценность фантазии» [Никольский, 2024, с. 159]. Мы говорим о **главе 5 (книги 2)**, название которой привлекает оригинальным глубоким сочетанием понятий: «Фантазия, вера и фанатизм – фундаментальные свойства советского». Следует подчеркнуть, что автора книг интересует не каламбурность текста, а неожиданные «рифмы» смыслов. Что и представляет собой источник особого значения его книг.

В названной главе 5 по ходу рассуждений, со ссылкой на В. Ленина, возникает противопоставление *реальности* и *фантазии*, но параллельно существует такая категория (концепт!), как вера. Причем если первые две категории существуют как объективная данность социально-политической сферы, то третья – *фанатизм* – рассматривается как «необходимое политическое и идеологическое требование» [Никольский, 2024, с. 161]. Как обычно это бывает у Никольского, выбор эмпирического материала определен и по-своему убедителен: А. Платонов (как

полагаем, в нем заключена для философа фантазия) и Н. Островский (как полагаем, в нем – вера). Разграничивая названным образом поэтику и политические воззрения двух писателей с открытым социальным темпераментом, мы считаем, что категория веры воплощена в личностях и творчестве обоих. Великолепно владея фактурой художественных текстов, Никольский парадоксально интерпретирует отдельные произведения и суть творчества Платонова и Островского. Наряду с политическими и нравственными аспектами творчества писателей, Никольский особое внимание уделяет «старухе с косой», смерти, тонко отмечая и частоту употребления упоминаний, и соединение фанатизма и смерти (у Платонова), и особый модус творчества «правоверного большевика, фантазера и фанатика» встретившего со смертью в достаточно молодом возрасте – Островского [Никольский, 2024, с. 190] и вызывающего рассуждения о страдании бытовой кошмарно-неустроенной жизни людей, которые, страдая не меньше Островского, делали это «не в санаториях, а на мусорниках» [Никольский, 2024, с. 194]. Заданный в начале первой книги историософский дискурс политической проблематики обретает конкретные, отчасти бытовые черты, что характерно для теоретических, аналитических, исследовательских интенций Никольского и что придает его сочинениям остроту и остроумие, четкость построения и нетерпимость к жизненной жестокости.

Как видим, даже в сугубо теоретических построениях современный философ далек от абстрактности и, напротив, стремится к детальному проникновению в «плоть» художественных построений классиков русской культуры.

Резюме

Заключая наши рассуждения по поводу книг Никольского, обратим внимание на лаконичные, философски определенные и публицистически сформулированные их заголовки. Авторы, постоянно пишущие о теоретических и методологических проблемах, знают, какова сложность и значимость верно найденного заголовка.

Советское – прилагательное, употребленное Никольским в среднем роде и данное без существительного, является широким и значимым, самостоятельным понятием. Книга 1 содержит постановку проблемы, и рядом с *советским* в заголовке фигурируют два теоретически значимых концепта: «идея» и «практика». И то, что каждое из двух слов дано в единственном числе

(а, значит, речь идет о конкретном и определенном феномене), и то, что рядом стоят понятие-философема (идея) и понятие-текст (практика), – придают простоту, убедительность и решительную определенность следующей за этим заголовком книге. Книга 2 содержит разворот конкретных примеров и конкретного же анализа, развивая мысли, которые высказывались и доказывались по другим поводам этим автором: «философско-литературный анализ» – важное продолжение работ Никольского, который не раз настаивал на том, что русская литература (продолжая мысль Н. Бердяева о ней как о литературе добра и учительства) – это философствующая литература, а русские писатели – это писатели-философы.

В данных двух книгах они еще и пророки, провидцы и провозвестники. А *советское* предстает как сложная система, как структура, состоящая из нескольких уровней (социального, нравственного, художественно-эстетического) и множества ответвлений – философско-антропологических, межкультурных, групповых и массовых. *Советское* в версии Никольского многогранно и динамично. Именно в этом видится его архитектоника, проанализированная современным философом.

Универсальность идей Никольского о русской культуре и ее константах, таким образом, не только подтверждается его новыми книгами, но и развивается самим философом-исследователем.

Библиографический список

1. Вайль П. 60-е. Мир советского человека / П. Вайль, А. Генис. Москва : Новое литературное обозрение, 1998. 368 с.
2. Злотникова Т. С. М. Горький 75 лет спустя: эстетический и жизненный контекст // Ярославский педагогический вестник. Т. 1. Гуманитарные науки. 2011. № 3. С. 268–272.
3. Злотникова Т. С. Философия и драма жизни: театральные опыты понимания Ф. М. Достоевского // Обсерватория культуры. 2021. Т. 18, № 3. С. 228–239.
4. Козлова Н. Н. Советские люди. Сцены из жизни. Москва : Европа, 2005. 544 с.
5. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / ред.-сост. Ю. П. Сенокосов. изд. 2-е, изм. и доп. Москва : Прогресс, Культура, 1992. 414 с.
6. Никольский С. А. Горький и народ: новое слово в российской традиции народолюбия / С. А. Никольский // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 4. С. 293–298.
7. Никольский С. А. Советское. Идея и практика. Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2023. 392 с.

8. Никольский С. А. Советское. Философско-литературный анализ. Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2024. 322 с.

9. Никольский С. А. Темпоральные экзистенциальные смыслы героев Достоевского и их большевистская реинкарнация // Философия. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 5, № 3. С. 32–55.

10. Смирнов Г. Л. «Советский человек: формирование социалистического типа личности». Москва : Изд-во полит. лит-ры, 1980. 464 с.

11. Советское бытие: от ускорения до преодоления : научная монография / под науч. ред. С. А. Никольского, Т. С. Злотниковой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. 569 с.

12. Тульчинский Г. Л. Политическая культура России: источники, уроки, перспективы. Санкт-Петербург : Алетейя, 2018. 294 с.

13. Тульчинский Г. Л. Феноменология зла и метафизика свободы. Санкт-Петербург : Алетейя, 2018. 484 с.

Reference list

1. Vajl' P. 60-e. Mir sovetskogo cheloveka = 60-s. World of the Soviet man / P. Vajl', A. Genis. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 1998. 368 s.

2. Zlotnikova T. S. M. Gor'kij 75 let spustja: jesteticheskij i zhiznennyj kontekst = M. Gorky 75 years later: aesthetic and life context // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. T. 1. Gumanitarnye nauki. 2011. № 3. S. 268–272.

3. Zlotnikova T. S. Filosofija i drama zhizni: teatral'nyj opyt ponimanija F. M. Dostoevskogo = Philosophy and drama of life: theatrical experience of understanding of F. M. Dostoevsky // Observatorija kul'tury. 2021. T. 18, № 3. S. 228–239.

4. Kozlova N. N. Sovetskie ljudi. Sceny iz zhizni = Soviet people. Scenes from life. Moskva : Evropa, 2005. 544 s.

5. Mamardashvili M. K. Kak ja ponimaju filosofiju = The way I understand philosophy / red.-sost. Ju. P. Senokosov. izd. 2-e, izm. i dop. Moskva : Progress, Kul'tura, 1992. 414 s.

6. Nikol'skij S. A. Gor'kij i narod: novoe slovo v rossijskoj tradicii narodoljubija = Gorky and the people: a new word in the Russian tradition of people's love / S. A. Nikol'skij // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 4. S. 293–298.

7. Nikol'skij S. A. Sovetskoe. Ideja i praktika = Soviet. Idea and practice. Moskva ; Sankt-Peterburg : Centr gumanitarnyh iniciativ, 2023. 392 s.

8. Nikol'skij S. A. Sovetskoe. Filosofsko-literaturnyj analiz = Soviet. Philosophical and literary analysis. Moskva ; Sankt-Peterburg : Centr gumanitarnyh iniciativ, 2024. 322 s.

9. Nikol'skij S. A. Temporal'nye jekzistencial'nye smysly geroev Dostoevskogo i ih bol'shevistskaja reinkarnacija = The temporal existential meanings of Dostoevsky's heroes and their Bolshevik reincarnation // Filosofija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2021. T. 5, № 3. S. 32–55.

10. Smirnov G. L. Sovetskij chelovek: formirovanie socialisticheskogo tipa lichnosti = Soviet man: formation of a socialist personality type. Moskva : Izd-vo polit. lit-ry, 1980. 464 s.

11. Sovetskoe bytie: ot uskorenija do preodolenija = Soviet being: from acceleration to overcoming : nauchnaja monografija / pod nauch. red. S. A. Nikol'skogo, T. S. Zlotnikovoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2022. 569 s.

12. Tul'chinskij G. L. Politicheskaja kul'tura Rossii: istochniki, uroki, perspektivy = Political culture of Russia: sources, lessons, prospects. Sankt-Peterburg : Aletejja, 2018. 294 s.

13. Tul'chinskij G. L. Fenomenologija zla i metafizika svobody = Phenomenology of evil and metaphysics of freedom. Sankt-Peterburg : Aletejja, 2018. 484 s.

Статья поступила в редакцию 20.03.2024; одобрена после рецензирования 10.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 20.03.2024; approved after reviewing 10.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

Научная статья
УДК 7.038.6
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-192
EDN: QPYGNT

Дискурсивное становление искусства «уличной волны» в России

Юлия Александровна Кузовенкова

Кандидат культурологии, доцент кафедры философии и культурологии, Самарский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации. 443099, г. Самара, ул. Чапаевская, 89
yu.a.kuzovenkova@samsmu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0085-6103>

Аннотация. В XX в. понимание искусства в экспертном сообществе меняется. Это приводит к тому, что содержательно оно обогащается новыми, ранее немислимыми для классического искусства объектами. Изменение перечня объектов связано с тем, что искусство, как и иные категории культуры, согласно М. Фуко, является рефлексивной категорией. Рефлексивные категории делают видимыми те изменения, которые долгое время копились в культурной среде. В данной статье прослеживается процесс вхождения российского уличного искусства в пространство арт-мира, что в итоге порождает феномен искусства уличной волны. Термин «искусство уличной волны» был введен в теоретическое поле несколько лет назад и на сегодняшний день не является общепринятым. Формирование нового дискурса об искусстве XXI в. описывается через выявление режима существования искусства уличной волны и модальностей высказывания о нем. При описании режима существования выделяются поверхности возникновения (западный арт-мир и городское пространство), инстанции разграничения (арт-мир), рассматриваются решетки спецификации. При описании модальностей высказывания выявляется, кто говорит (субъекты арт-мира: арт-критики, кураторы, галеристы, искусствоведы, коллекционеры, сами художники), выявляется их институциональное положение и определяются позиции, то есть те виды активностей, в процессе которых создается высказывание об искусстве уличной волны. Одним из главных приемов вовлечения уличного искусства в арт-мир можно назвать нахождение предтечи или прецедента в истории искусства для нового арт-объекта. С помощью методологии Фуко автор статьи показывает, как арт-мир входит в кооперацию с уличным искусством и субъекты арт-мира формируют феномен искусства уличной волны. Многочисленные субъекты арт-мира, значимые для искусства уличной волны, чаще всего связаны с частными галереями, центрами современного искусства и интернет-ресурсами (специализированными сайтами). Своей деятельностью они создают те формальные рамки, в которых возникает изучаемый нами феномен.

Ключевые слова: дискурс; арт-мир; искусство уличной волны; городское пространство; стрит-арт; арт-институции; концептуализация

Для цитирования: Кузовенкова Ю. А. Дискурсивное становление искусства «уличной волны» в России // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 192–200. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-192>. <https://elibrary.ru/QPYGNT>

Original article

Discursive formation of the art of «street wave» in Russia

Julia A. Kuzovenkova

Candidate of culturology, associate professor of department of philosophy and culturology, Samara state medical university, the ministry of health of the Russian Federation. 443099, Samara, Chapaevskaya st., 89
yu.a.kuzovenkova@samsmu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0085-6103>

Abstract. In the XX century the understanding of art in the expert community changed. This leads to the fact that it is meaningfully enriched with new objects previously unthinkable for classical art. The change in the list of objects is due to the fact that art, like other categories of culture, according to M. Foucault, is a reflective category. Reflexive categories make visible those changes that have been accumulating in the cultural environment for a long time. This article traces the process of Russian street art entering the space of the art world, which ultimately gives rise to the

phenomenon of street wave art. The term «street wave art» was introduced into the theoretical field several years ago and is not generally accepted to date. The formation of a new discourse on the art of the XXI century is described through the identification of the mode of existence of street wave art and the modalities of speaking about it. When describing the mode of existence, surfaces of occurrence (Western art world and urban space), instances of delimitation (art world) are distinguished, specification lattices are considered. When describing the modalities of the statement, it is revealed who speaks (subjects of the art world: art critics, curators, gallery owners, art historians, collectors, artists themselves), their institutional position is revealed and positions are determined, that is, those types of activities in the process of which a statement is created about the art of the street wave. One of the main techniques for involving street art in the art world can be called finding a forerunner or precedent in the history of art for a new art object. With the help of Foucault's methodology, the author of the article shows how the art world comes into cooperation with street art and the subjects of the art world form the phenomenon of street wave art. Numerous subjects of the art world, significant for the art of the street wave, are most often associated with private galleries, centers of contemporary art and Internet resources (specialized sites). Through their activities, they create the formal framework in which the phenomenon we study arises.

Key words: discourse; art world; street wave art; urban space; street art; art institutions; conceptualization

For citation: Kuzovenkova Yu. A. Discursive formation of the art of «street wave» in Russia. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (3): 192-200. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-192>. <https://elibrary.ru/QPYGNT>

Введение

На рубеже XIX – XX вв. (хотя, некоторые исследователи указывают на начало XIX в. [Crary, 1992]) происходят серьезные изменения в мире искусства, что нашло свое отражение в модернизме, позднее – в постмодерне. Как следствие – отсутствие единого «языка», которым может пользоваться искусство. В частности, в XX в. искусство перестает с необходимостью апеллировать к фигуративности; рядом с категорией прекрасного появляется категория безобразного. А. Суворова отмечает, что происходит возрастание интереса к маргинальным явлениям в искусстве, что «было обусловлено <...> стремлением отказаться от культурного европоцентризма» [Суворова, 2022, с. 8]. В XX в. возрастает влияние рыночных отношений на арт-мир, рынок искусства, по замечанию Б. Гройса, становится одной из институций, формирующих его [Гройс, 2012, с. 12]. Кроме того, сама природа произведения искусства начинает пониматься по-иному. В классической теории искусства отстаивалась позиция, согласно которой эстетическая ценность изначально либо присуща, либо не присуща некоему объекту. К примеру, И. Кант утверждал: «для самого изящного искусства, то есть для создания таких предметов, требуется гений» [Кант, 1966, с. 327], который есть достояние немногих. Работа художника (в классическом понимании этого термина) изначально будет иметь эстетическую ценность. Иные способы ее обретения не признавались. Но, в XX в. такие представления теряют актуальность, появляется ин-

ституциональная теория Дж. Дики, согласно которой статус произведения искусства является производным от утверждений определенного круга лиц – субъектов арт-мира [Дики, 1997]. Как следствие, арт-мир начал пополняться объектами, извлеченными из иных сфер, например, из сферы повседневного. Мы наблюдаем примеры того, как эстетика повседневного начала коммодифицироваться, переходить в массовую культуру и в мир искусства. По-новому осмысливается творец искусства: если в классическом искусстве считалось, что творить могут лишь избранные (снова обратимся к Канту), то уже в первой половине XX в. теоретик современного искусства Т. де Дюв, ссылаясь на работы М. Дюшана, пишет, что современное ему искусство пытается доказать, что «всякий мужчина, всякая женщина <...> наделены способностью не только судить о прекрасном, но и творить искусство» [Де Дюв, 2014, с. 110]. Чтобы проиллюстрировать описанные выше изменения, обратимся к деятельности Музея Виктории и Альберта в Лондоне. В 2011 г. в нем была организована выставка работ из фондов музея под названием «Street art. Contemporary prints». Были представлены работы уличных художников, выполненные в технике плаката. В коллекции музея также имеются наклейки, которые уличные художники в больших количествах оставляют на стенах разных городов мира. Куратор выставки Р. Куиттинен объяснила значимость формирования такой коллекции тем, что неформальная уличная культура уже проникла в культуру массовую, она стала частью культурного кода молодежи, оказала свое влияние на эстетику рекламы [Kuittinen,

2012]. Уличная культура, являющаяся частью повседневности, созданная подростками-самоучками, становится значимым элементом современной культуры в целом, проникает в современное искусство, размывает классическое представление о фигуре художника. Таким образом, можно говорить о том, что феномен искусства в XX–XXI вв. концептуализируется по-иному.

Упомянутая выставка в Музее Виктории и Альберта отражает новые тенденции в современном искусстве. К примеру, в его поле на рубеже XX–XXI вв. появляется новый феномен, который в отечественном научном пространстве обозначается двумя понятиями, используемыми как синонимы: стрит-арт и искусство «уличной волны» (далее – ИУВ). Уличные художники, нелегально создававшие свои работы на стенах городских строений, вдруг становятся востребованными в галерейных и музейных пространствах. Этот процесс нашел свое отражение не только в деятельности практиков (кураторов), но и в трудах теоретиков. Как западные [Bacharach, 2015; Riggle, 2010], так и отечественные теоретики изучают нарождающийся феномен в разных аспектах. В отечественном поле, как отмечает М. Э. Вильчинская-Бутенко, изучением стрит-арта занимаются преимущественно философы, культурологи, социологи и гораздо реже – искусствоведы [Вильчинская-Бутенко, 2022, с. 18]. Анализ отечественных работ, опубликованных за последние 5 лет, позволяет выделить круг проблем, которые рассматриваются в научном поле в связи с зарождением нового направления в искусстве. Так, поднимаются вопросы авторства, важного для институционализованного искусства, но часто скрываемого в нелегальном стрит-арте [Спирина, 2019]; проблематизируется вопрос экспонирования, подчеркивается необходимость подстроить уже разработанные формы под особенности ИУВ [Пригарина, 2020]; показывается, как карьерные устремления стрит-артистов, желающих влиться в институционализованный арт-мир, приводят к размыванию специфики ИУВ как самостоятельного направления в современном искусстве [Несвитайло, 2021]. Некоторые исследователи ставят существование ИУВ под вопрос, указывая на то, что пространство музея губительно воздействует на него [Масляев, 2023], из чего делается вывод, что ИУВ – спорный феномен. Большой актуальностью обладают вопросы, связанные с методологией анализа ИУВ. Предлагаются как уже прове-

ренные временем методы, так и новые концептуальные подходы, такие как «реляционный поворот» Н. Буррио [Тылик, 2019]. Можно привести и иные примеры, однако, в этих работах чаще всего постулируется утверждение, что ИУВ/стрит-арт – это искусство, и не ставится вопрос о том, как эта неформальная уличная арт-практика попадает в данную «рефлексивную категорию». Далее мы обратимся к рассмотрению этого вопроса.

Методы исследования

Роль концептуализации в судьбе того или иного феномена была ярко представлена М. Фуко в теории дискурса, которая рассматривает категории культуры (в частности, Фуко писал о категориях «литература» и «политика») как результат определенной совокупности отношений между разными инстанциями. Согласно ему, категории культуры «всегда являются рефлексивными категориями, принципами классификации, нормативными правилами, институционализированными типами» [Фуко, 2004, с. 64]. Продолжая мысль Фуко, мы можем говорить о том, что в сфере искусства из-за возникновения новых представлений и отношений с новыми инстанциями меняется понимание категории «искусство», и к ней начинают относить новые объекты, что приводит к возникновению и новых художественных направлений. Одним из таких направлений является формирующееся в настоящий момент ИУВ, к изучению которого мы обратимся в рамках данной статьи. Таким образом, объектом данного исследования является процесс дискурсивного становления отечественного ИУВ как нового направления в современном искусстве.

Цель исследования – выявление механизмов того, как и кем из неформальной уличной художественной практики конструируется феномен ИУВ, изначально позиционирующийся как новое направление в современном искусстве.

Для достижения цели мы будем опираться на методологию, предложенную Фуко в работе «Археология знания» [Фуко, 2004]. Возникновение новых культурных феноменов философ называет дискурсивным становлением и предлагает для его описания выявлять режимы существования [Фуко, 2004, с. 95–98] и модальности высказывания [Фуко, 2004, с. 111–116].

Под режимом существования в его методологии понимаются базовые условия, при которых выделяется новый объект. Для выявления режи-

ма существования необходимо проделать следующие операции:

- выявить поверхности возникновения объектов (иными словами, поля первичной дифференциации), на которых они появляются для того, чтобы потом быть обозначенными и проанализированными;

- определить инстанции разграничения (как правило, это социальные институты), которые реализуют ранее упомянутые операции обозначения и анализа, позиционируют зафиксированный феномен как новый объект дискурса;

- описать решетки спецификации (это система, в соответствии с которой выделяются разные виды исследуемых объектов). В нашем случае описание решеток дифференциации предполагает выявление параметров (критериев), по которым выделяются разные направления в ИУВ.

Под модальностями высказываний понимается совокупность характеристик субъекта, делающего высказывание о выделенном новом объекте дискурса. Субъект напрямую связан с инстанциями разграничения, это он проводит мониторинг поверхностей возникновения и определяет решетки спецификации. Для описания модальностей высказывания, необходимо:

- выявить, кто говорит (кто уполномочен использовать этот язык), это вопрос о субъекте высказывания;

- описать институциональное местоположение субъекта высказывания (к местоположениям относятся учреждения, своим режимом организующие работу субъекта);

- определить позиции субъекта (те виды активностей субъекта, в процессе которых создается высказывание).

Важно отметить, что в методологии Фуко понимается под высказываниями. Они не существуют исключительно в словесной форме проговоренные или написанные. Высказыванием может быть и отдельный объект, и целое событие.

Результаты исследования

Теоретический каркас дискурсивного становления ИУВ

Понятие ИУВ призвано провести дистинкцию между авторской работой, сделанной с нарушением конвенций по использованию общественных пространств (на улице, на стене общественного здания, частной постройки и т. п.), и работой, выполненной в рамках нормативно допустимого по-

ведения, однако, связи (через бэкграунд или актуальное настоящее художника, эстетику работы и пр.) с уличным прошлым не утратившую. Свой путь в мир современного искусства уличные художники начали в США, продолжили в ряде европейских стран, после чего в начале 2000-х гг. приходят в Россию. Для обозначения этого феномена в западном арт-мире используется термин «street art». Отечественные теоретики также используют термин «стрит-арт», но, отдавая дань специфике ситуации в российском искусстве, предложили отличный от англоязычной кальки термин ИУВ [Зоря, 2018].

Пока рано говорить о том, что в американском или европейском современном искусстве стрит-арт состоялся как новое направление, также как ИУВ в России он находится в состоянии становления. Однако, мы полагаем, что поле западного искусства выступает для российского в качестве одной из поверхностей возникновения (поля первичной дифференциации), на которой проявляется уличное искусство как эстетический объект. Можно привести ряд примеров из западного искусства: в коллекции нью-йоркского MoMA хранятся произведения Ли Кеньонаса, Lady Pink, Шепарда Фейри – авторов, чьи работы являются важной составляющей нелегального уличного искусства Нью-Йорка, в коллекции английского Музея Виктории и Альберта находятся работы достаточно широкого круга уличных художников, в 2011 г. в Музее современного искусства в Лос-Анджелесе (MOCA) состоялась выставка «Art in the Streets» – первая музейная выставка граффити и уличного искусства, в июле 2023 г. на аукционе Sotheby's «Hip-Hop» продавались атрибуты хип-хоп культуры (обложки музыкальных пластинок, рекламные листовки), дизайн которых разработали нью-йоркские уличные художники Phase II и Futura (стартовые цены за экспонаты – от двух до двадцати тысяч долларов) и пр. Опираясь на опыт западного искусства, отечественные кураторы, галеристы начали работать с уличными художниками.

Другой поверхностью возникновения ИУВ, безусловно, является городское пространство, где уличные художники репрезентируют себя горожанам. Уличные художники создают свои работы на стенах жилых домов, общественных зданий, заборах, остановках общественного транспорта и пр. Художники используют различные техники: рисование баллонами, трафареты, стикеры, плакаты, создание объемных объектов. Получив опыт создания работ в уличном

пространстве, некоторые из них начинают искать возможность представить свою работу в галерейном пространстве, поучаствовать в фестивалях уличного искусства.

Инстанцией разграничения для ИУВ выступает арт-мир как социальный институт. Логика его функционирования, как упоминалось ранее, была описана Дики в его институциональной теории искусства. Далее мы увидим, что все, кто делают высказывания в отношении объектов, претендующих на то, чтобы стать частью феномена ИУВ, являются легитимированными субъектами арт-мира.

Решетки спецификации объектов ИУВ (параметры, по которым выделяются виды объектов) еще не сформировались и на данный момент находятся в состоянии становления [Кузовенкова, 2023]. Перед теоретиками ИУВ стоят две главные задачи: во-первых, разграничить ИУВ с одной стороны и стрит-арт, граффити, паблик-арт с другой, во-вторых, выработать систему, в соответствии с которой будут разделяться, противопоставляться, сближаться и т. д. разные виды ИУВ. Учитывая, что инстанцией разграничения является арт-мир, можно ожидать, что параметры классификации будут взяты из него. Уже сейчас «прорисовываются повторяющиеся показатели: “стиль” как образная система и совокупность выразительных средств, “художественный метод” как совокупность творческих приемов образного отражения мира, “техника” как способ изготовления работы» [Кузовенкова, 2023].

Таким образом, режим существования ИУВ определен опытом западного мира искусства и вырастает из российской уличной эстетики. Правом судить об объекте на предмет его отнесения к феномену ИУВ обладают только институции официального искусства и его субъекты. Параметры, которые они используют для спецификации (классификации) объектов, находятся в состоянии разработки и тяготеют к тем, что уже используются в официальном искусстве.

Говоря о модальностях высказывания, мы должны определить субъектов, делающих высказывания, их институциональное положение и позицию, из которой они говорят. В качестве высказываний мы рассматриваем события (разнообразные мероприятия) в мире искусства, которые происходят при участии уличных художников и присваивают их работам «статус кандидата для оценки» [Дики, 1997, с. 246]. Наши обзоры событий в арт-мире, связанных с участием уличных художников, позволяют определить субъектами высказываний кураторов выставок, руково-

дителей фестивалей, арт-директоров галерей, арт-критиков, теоретиков искусства, а также самих уличных художников, так как именно перечисленные нами субъекты иницируют, организуют и проводят такие мероприятия. Институциональное положение субъектов чаще всего связано с частными галереями, центрами современного искусства и интернет-ресурсами (специализированными сайтами). Позиция, из которой они делают высказывание, связана с перечнем различных действий: субъекты наблюдают за тем, что создается в сфере ИУВ, занимаются фотофиксацией недолговечных уличных работ и формируют коллекции таких фотографий, организуют различные мероприятия, репрезентирующие ИУВ (фестивали, выставки), выводят объекты ИУВ на арт-рынок, проводят просветительские мероприятия для широкой аудитории или ведут тематические паблики в социальных сетях, выпускают книги, ведут научную деятельность по осмыслению феномена ИУВ с позиций искусствоведения и городской антропологии, преподают тематические курсы в специализированных учебных заведениях, создают объекты ИУВ. Рассмотрим вышеобозначенные пункты на эмпирическом материале.

Фактическая сторона дискурсивного становления ИУВ

В России инициатива в продвижении неформального уличного искусства в мир официального современного искусства во многом принадлежит тем, кто начинал свою карьеру как уличный художник. Яркие примеры – Игорь Поносов, Алексей Партола, Кирилл КТО, Дмитрий Аске, Антон Польский, Никита Nomerz. Ими используются разные средства для привлечения внимания общества к феномену ИУВ, в том числе, провокационные. Так, в 2008 г. в галерее «M²APC» (г. Москва) под кураторством Игоря Поносова состоялась выставка-ретроспектива / похороны «Russian Street Art is dead / Смерть российского уличного искусства». В описании выставки Поносов отмечает, что эта выставка стала «декларацией моего манифеста – Russian Street Art is dead, в котором мной обозначилась безысходность ситуации российского стрит-арта» [Поносов, 2008]. Однако, в 2014 г. уличный художник и исследователь Антон Польский (Make) опровергает это утверждение: «уличное искусство в России бурно развивается и привлекает всё больше внимания со стороны публики, прессы и художественных институций» [Дизайнер Антон Мейк...]. Последовала череда круп-

ных публикаций, прослеживающих дальнейшее развитие этого движения: сам Поносов в 2016 г. выпускает книгу «Искусство и город» [Поносов, 2016], в 2019 г. выходит «Энциклопедия российского уличного искусства» [Энциклопедия российского..., 2019], авторами многих ее текстов выступили сами уличные художники: Поносов, Аске, Польский, Кирилл КТО, Миша Most и др., в 2022 г. выходит «Энциклопедия уличного искусства Нижнего Новгорода» [Nomerz, 2022] стрит-арт художника Никиты Nomerz и другие издания.

Уличные художники становятся медиаторами между уличными и галерейными формами активности. К примеру, художники нижегородской мастерской «Тихая» реализуют проекты на стенах старых деревянных домов, участвуют в городских фестивалях и одновременно переносят этот опыт в формат галерейного искусства, выставляя и продавая свои работы в мастерской, участвуя в музейных выставках. Основатель студии «Тихая» Артем Филатов создает объекты и инсталляции, связанные с историей и культурным ландшафтом Нижнего Новгорода, курирует фестиваль уличного искусства «Новый Город: Древний» (2014 – 2016) и выставку «Обратно домой» (2017), является лауреатом Государственной премии в области современного искусства «Инновация» в номинации «Региональный проект» (2018) и «Новая генерация» (2020).

Становлению ИУВ как новому направлению современного искусства во многом способствуют кураторы художественных проектов, которые позиционируют работы уличных художников в формах, традиционных для арт-мира (галерейные выставки). Они создают те формальные рамки, которые дают возможность говорить о появлении ИУВ. Можно привести Арсения Сергеева и Наилю Аллахвердиеву (екатеринбургский фестиваль «Длинные истории» и выставка уличного искусства «Транзитная зона» в Музее современного искусства PERMM в Перми), Анну Нистратову (Институт исследования стрит-арта, куратор выставки «Свежий слой» в ГЦСИ «Арсенал» в Нижнем Новгороде, куратор выставки «Casus Pacis» (совместно с Михаилом Астаховым) в Санкт-Петербурге, Сабину Чагину (основатель творческого объединения «Артмосфера» (совместно с Юлией Василенко), куратор фестиваля «Лучший город земли», куратор проекта «СТЕНА» в ЦСИ «Винзавод» в Москве), Катрин Борисов (многочисленные выставки с участием художников уличной волны в галерее Ruarts) и

др. Эксперты современного арт-мира видят сходство российского ИУВ с творчеством советских художников 1960-х гг., с ар брют, наивным искусством, с поэтами-концептуалистами (для логоцентричного стрит-арта).

Музеи обращаются к стрит-арту в середине 2000-х гг. Среди них проект «Граффомания» (Московский музей архитектуры им. Щусева, 2004), «Original Fake» (Московский центр искусства, 2005), «Стрит-арт» (Государственная Третьяковская галерея, 2006), «Транзитная зона» (Музей современного искусства PERMM, Пермь, 2015), «НеКлише» (Самарский областной художественный музей, 2019) и др. Но лидерство во «вращивании» феномена ИУВ принадлежит частным галереям и центрам современного искусства, которые ориентированы на формирование коллекций ИУВ, его коммодификацию и просветительскую деятельность. Круг таких институций в России небольшой: ЦСИ «Винзавод», фонд и галерея RuArts, фонд In loco. Рассмотрим их подробнее.

ЦСИ «Винзавод» с самого своего основания был связан с уличным искусством. Один из его проектов – Urban Art, цель которого – создание платформы для поддержки уличного искусства, его легитимация и интеграция в поле contemporary art. В рамках проекта «Городская лаборатория» исследуется влияние искусства на город, а в рамках биеннале уличного искусства «Артмосфера» ведется работа над формированием феномена «искусство уличной волны», интеграция работ художников в современное поле арт-мира. Этот проект получил признание на международном уровне, когда в 2016 г. фонд Louis Vuitton (Париж) включил в шорт-лист основной проект 2-й биеннале Артмосфера «Невидимая стена», наравне с выставками «Шедевры Пинакотеки Ватикана» в Третьяковской галерее и «Шедевры нового искусства. Коллекция Сергея Щукина».

В галерее RuArts на июль 2022 г. насчитывалось 274 работы, принадлежащих авторству 58 художников со всей России. В коллекции представлены работы таких художников, как Гриша 0331с, 8 рублей, арт-группа «Злые», Дмитрий Аске, Андрей Ведро, Стас Добрый, Максим Има, Кирилл Лебедев (Кто), Евгений Мулук, Осколки, Тимофей Радя, команда «Той», PTRK, Zmogk и др. Среди них самые дорогие работы – «Реальность 2.0» Дмитрия Аске (8000 евро) и «Танцовщица» Zmogk (6000 евро). Фонд проводит выставки и продажи работ, в которые наравне

с художниками с традиционным бэкграундом включает работы художников уличной волны, выпускает печатные издания: фото-альманах «Части стен 2» (фотограф – Алексей Партола) и альбом «Сажа», рассказывающие об искусстве уличной волны, и др. По инициативе фонда RuArts и Артмосферы в 2015 г. состоялся первый аукцион работ художников с уличным бэкграундом. Полученные средства были направлены на учреждение грантов для художников.

На базе фонда In loco работает Институт исследования стрит-арта. Его коллектив производит отбор выполненных на холстах работ уличных художников по разным городам России. Эти работы составляют коллекцию объектов ИУВ, которая на сегодняшний день экспонируется в недавно созданной институции «Стрит-арт хранение». Она специализируется на коллекционировании, изучении и популяризации ИУВ. Вопрос, связанный со спецификой хранения и экспонирования объектов ИУВ, решен обращением к системе открытого хранения, в которой отсутствуют запасники и посетителю доступны все работы. Регулярно проводятся экскурсии, создана библиотека научных работ о граффити и стрит-арте. Ведется работа с самими уличными художниками: составляется их биография, собираются авторские комментарии о выполненных работах. Дальнейшая искусствоведческая работа сотрудников институции заключается как в анализе собранной информации, так и в дополнении выявленных смыслов тем, что можно назвать авторской находкой исследователя, опирающегося на знания мировой истории искусств: исследователи ищут параллели в истории искусств и новой работе художника с уличным бэкграундом. Во многом именно такие найденные параллели дают возможность причислить работу к феномену ИУВ.

Заключение

Подводя итоги, можно сказать, что конструирование феномена ИУВ (или дискурсивное становление, в терминологии Фуко) как нового направления современного искусства в рамках российского арт-мира берет свое начало в 2000-х гг., активизируется в 2010-х гг. Этот процесс в отечественном поле искусства, связанный с ориентацией на новизну, продолжает тенденции, появившиеся на Западе. Параллельно с этим пространство российских городов также под влиянием западной культуры стало полигоном для развития неформальной творческой активности молодежи, про-

дуктом которой явились нелегальные рисунки на стенах городских строений. Таким образом, появление феномена ИУВ в России стало результатом одновременного заимствования из западной культуры городских нелегальных молодежных практик (граффити и стрит-арт) и ориентации арт-мира на поиск новых кандидатов в объекты современного искусства. В вопросах классификации объектов ИУВ пока нет определенности, критерии находятся в начальной стадии их формирования, однако просматривается тенденция заимствования уже сложившихся критериев из практики официального искусства.

Модальности высказывания жестко связаны с полем искусства. Все, кто уполномочен использовать язык арт-мира для высказывания об объектах ИУВ, являются его легитимированными субъектами. Для ИУВ типична ситуация, в которой субъект, создающий объекты ИУВ (художник), и субъект, делающий о нем высказывания (теоретик), – одно и то же лицо. Несмотря на то, что другие субъекты арт-мира (арт-критики, кураторы, галеристы и пр.), оценивая объекты ИУВ, принимают во внимание авторские комментарии, все же во многом опираются на традиции арт-мира: наблюдается тенденция найти предтечу или прецедент в истории искусства для нового арт-объекта, чтобы легитимировать его в качестве произведения ИУВ. Уличное искусство, будучи вовлеченным субъектами арт-мира в традиционные для искусства практики (создание коллекций, проведение выставок, аукционов и пр.), становится ИУВ.

Библиографический список

1. Вильчинская-Бутенко М. Э. Режимы визуализации урбанистического искусства: стрит-арт vs паблик-арт // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2022. № 47. С. 18–34.
2. Гройс Б. Политика поэтики. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2012. 400 с.
3. Де Дюв Т. Именем искусства. К археологии современности / пер. с фр. А. Шестакова. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 192 с.
4. Дизайнер Антон Мейк о состоянии российского стрит-арта, URL: <http://www.furfur.me/furfur/culture/culture/171695-russian-street-art> (дата обращения: 15.01.2024).
5. Дики Дж. Определяя искусство // Американская философия искусства. Основные концепции второй половины XX века – антиэссенциализм, перцептуализм, институционализм. Антология / под ред. Б. Дземидока, Б. Орлова. Екатеринбург : Деловая книга; Бишкек : Одиссей, 1997. С. 243–252.

6. Зоря А. А. Искусство художников «уличной волны» как объект искусствоведческого исследования // Эстетика стрит-арта : сб. ст. / под общ. ред. К. А. Куксо. Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургский гос. ун-т пром. технологий и дизайна, 2018. С. 18–22.

7. Кант И. Критика способности суждения // Сочинения: в 6 т. / под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. Москва : Мысль, 1966. 564 с.

8. Кузовенкова Ю. А. Формирование дискурса искусства уличной волны частными институциями: на примере деятельности Фонда Inloco // Философия и культура. 2023. № 3. С. 161–177. DOI: 10.7256/2454-0757.2023.10.54687 EDN: KCXEWf

9. Масляев А. Найти место в истории искусства: уличное искусство в музее : мат. I откр. науч. конф. исследователей стрит-арта / отв. ред. А. Нистратова, Н. Каш. Санкт-Петербург : Институт исследования стрит-арта, 2023. С. 25–28.

10. Несвитайло Д. В. Стрит-арт на улицах и в галереях: трансформации мотивации, стратегий социальной мобильности и миссии уличных художников / Д. В. Несвитайло, М. А. Козлова // Вестник государственного университета Дубна. Серия: Науки о человеке и обществе. 2021. № 3. С. 82–98.

11. Nomerz H. Энциклопедия уличного искусства Нижнего Новгорода 1980–2020. Нижний Новгород : Zerno, 2022. 352 с.

12. Поносов И. Russian Street Art is dead. 2008. URL: <http://igor-ponosov.ru/?p=1030> (дата обращения: 20.01.2024).

13. Поносов И. Искусство и город: Граффити, уличное искусство, активизм. Москва : Игорь Поносов, 2016. 208 с.

14. Пригарина И. А. Стрит-арт: можно ли улице поместить в музей? // Вопросы музеологии. 2020. Т. 11, № 1. С. 110–118.

15. Спирина А. А. Смерть Бэнкси: постмодернизм в творчестве автора // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2019. Т. 21, № 65. С. 85–88.

16. Суворова А. Искусство аутсайдеров и авангард. Москва : Новое литературное обозрение, 2022. 152 с.

17. Тылик А. Ю. Реляционный аспект уличного искусства в свете историософии искусства Бориса Арватова // Манускрипт. 2019. Т. 12, № 9. С. 90–94.

18. Фуко М. Археология знания / пер. с фр. М. Б. Раковой, А. Ю. Серебрянниковой. Санкт-Петербург : Гуманитарная Академия ; Университетская книга, 2004. 416 с.

19. Энциклопедия российского уличного искусства / под ред. С. Чагиной, Ю. Василенко. Москва : АРТМОССФЕРА, 2019. 316 с.

20. Bacharach C. Street Art and Consent // The British Journal of Aesthetics. 2015. Vol. 55. Issue 4. P. 481–495.

21. Crary J. Techniques of the observer. On vision and modernity in the XIX century. Cambridge, London: MIT Press, 1992. 171 p.

22. Kuittinen R. Street art. Contemporary prints. London: V&A Publishing, 2012. 96 p.

23. Riggle N. Street Art: The Transfiguration of the Commonplace // Journal of Aesthetics and Art Criticism. 2010. № 68. P. 243–257.

Reference list

1. Vil'chinskaja-Butenko M. Je. Rezhimy vizualizacii urbanisticheskogo iskusstva: strit-art vs pablik-art = Urban art visualization modes: street art vs public art // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologija i iskusstvovedenie. 2022. № 47. S. 18–34.

2. Grojs B. Politika pojetiki = Politics of poetics. Moskva : Ad Marginem Press, 2012. 400 s.

3. De Djuv T. Imenem iskusstva. K arheologii sovremennosti = In the name of art. To the archeology of modernity / per. s fr. A. Shestakova. Moskva : Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2014. 192 s.

4. Dizajner Anton Mejk o sostojanii rossijskogo strit-arta = Designer Anton Meik on the state of Russian street art. URL:

<http://www.furfur.me/furfur/culture/culture/171695-russian-street-art> (data obrashhenija: 15.01.2024).

5. Diki Dzh. Opredeljaja iskusstvo = Defining art // Amerikanskaja filosofija iskusstva. Osnovnye koncepcii vtoroj poloviny XX veka – antijessencializm, perceptualizm, institucionalizm. Antologija / pod red. B. Dzemedoka, B. Orlova. Ekaterinburg : Delovaja kniga; Bishkek : Odissej, 1997. S. 243–252.

6. Zorja A. A. Iskusstvo hudozhnikov «ulichnoj volny» kak obekt iskusstvovedcheskogo issledovanija = Art of artists of the «street wave» as an object of art history research // Jestetika strit-arta : sb. st. / pod obshh. red. K. A. Kukso. Sankt-Peterburg : Izd-vo Sankt-Peterburgskij gos. un-t prom. tehnologij i dizajna, 2018. S. 18–22.

7. Kant I. Kritika sposobnosti suzhdenija = Criticism of judgment ability // Sochinenija: v 6 t. / pod obshh. red. V. F. Asmusa, A. V. Gulygi, T. I. Ojzermana. Moskva : Mysl', 1966. 564 s.

8. Kuzovenkova Ju. A. Formirovanie diskursa iskusstva ulichnoj volny chastnymi institucijami: na primere dejatel'nosti Fonda Inloco = Formation of the discourse of street wave art by private institutions: on the example of the activity of the Inloco Foundation // Filosofija i kul'tura. 2023. № 3. S. 161–177. DOI: 10.7256/2454-0757.2023.10.54687 EDN: KCXEWf

9. Masljaev A. Najti mesto v istorii iskusstva: ulichnoe iskusstvo v muzee = Finding a place in art history: street art at the museum : mat. I otkr. nauch. konf. issledovatelej strit-arta / отв. ред. А. Нистратова, Н. Каш. Санкт-Петербург : Institut issledovanija strit-arta, 2023. S. 25–28.

10. Nesvitajlo D. V. Strit-art na ulicah i v galerejah: transformacii motivacii, strategij social'noj mobil'nosti i missii ulichnyh hudozhnikov = Street Art on the streets and in galleries: transformations of motivation, social mobility strategies and the mission of street artists / D. V. Nesvitajlo, M. A. Kozlova // Vestnik gosudarstvennogo universiteta Dubna. Serija: Nauki o cheloveke i obshhestve. 2021. № 3. S. 82–98.
11. Nomerz N. Jenciklopedija ulichnogo iskusstva Nizhnego Novgoroda 1980–2020 = Encyclopedia of street art of Nizhny Novgorod 1980–2020. Nizhnij Novgorod : Zerno, 2022. 352 s.
12. Ponosov I. Russian Street Art is dead. 2008. URL: <http://igor-ponosov.ru/?p=1030> (data obrashhenija: 20.01.2024).
13. Ponosov I. Iskusstvo i gorod: Graffiti, ulichnoe iskusstvo, aktivizm = Art and the city: Graffiti, street art, activism. Moskva : Igor' Ponosov, 2016. 208 s.
14. Prigarina I. A. Strit-art: možno li ulicu pomestit' v muzej? = Street art: can the street be placed in a museum? // Voprosy muzeologii. 2020. T. 11, № 1. S. 110–118.
15. Spirina A. A. Smert' Bjenksi: postmodernizm v tvorchestve avtora = Banksy's death: Postmodernism in the author's work // Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki. 2019. T. 21, № 65. S. 85–88.
16. Suvorova A. Iskusstvo autsajderov i avangard = Outsider art and the avant-garde. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2022. 152 s.
17. Tylik A. Ju. Reljacionnyj aspekt ulichnogo iskusstva v svete istoriosofii iskusstva Borisa Arvatova = The relational aspect of street art in the light of the historiosophy of art by Boris Arvatov // Manuskript. 2019. T. 12, № 9. S. 90–94.
18. Fuko M. Arheologija znaniya = Archaeology of knowledge / per. s fr. M. B. Rakovoj, A. Ju. Serebrjannikovoj. Sankt-Peterburg : Gumanitarnaja Akademija ; Universitetskaja kniga, 2004. 416 s.
19. Jenciklopedija rossijskogo ulichnogo iskusstva = Encyclopedia of Russian street art / pod red. S. Chaginoj, Ju. Vasilenko. Moskva : ARTMOSSFERA, 2019. 316 s.
20. Bacharach S. Street Art and Consent // The British Journal of Aesthetics. 2015. Vol. 55. Issue 4. P. 481–495.
21. Crary J. Techniques of the observer. On vision and modernity in the XIX century. Cambridge, London: MIT Press, 1992. 171 p.
22. Kuitinen R. Street art. Contemporary prints. London: V&A Publishing, 2012. 96 r.
23. Riggle N. Street Art: The Transfiguration of the Commonplace // Journal of Aesthetics and Art Criticism. 2010. № 68. P. 243–257.

Статья поступила в редакцию 18.03.2024; одобрена после рецензирования 15.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 18.03.2024; approved after reviewing 15.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья

УДК 130.2 + 37.017.4

DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-201

EDN: WABJAX

Культурно-просветительский потенциал проекта «Аллея российской славы»

Иван Александрович Аполлонов

Доктор философских наук, доцент, профессор кафедры истории, философии и психологии, Кубанский государственный технологический университет. 350072 г. Краснодар, ул. Московская, 2
obligo@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1926-8213>

Аннотация. Целью статьи является рассмотрение меморативных и художественных особенностей памятников-бюстов проекта «Аллея российской славы», установленных в большинстве регионов России, странах ближнего и дальнего зарубежья; выявление культурно-просветительского и воспитательного значения данного проекта. Методология исследования базируется на семиотико-герменевтическом подходе, рассматривающем произведения искусства в качестве символов, воплощающих культурные смыслы и идеи. Анализ увековеченных соотечественников показал, что проект направлен на олицетворение в скульптурных портретах идей державности и «российскости», которые рассматриваются в качестве духовной основы единства России, определяющей преемственность различных этапов её истории. Идейным основанием «Аллеи российской славы» является имперский период отечественной истории, с которым авторы проекта связывают достижение нашей страной мощи, величия, духовного богатства, а также формирование многонациональной гражданской общности. Эстетической основой проекта является академический реализм, который в исполнении ведущих отечественных скульпторов определяет высокое художественное достоинство памятных бюстов. Искусствоведческий анализ выявил два основных стиля портретов: парадный и метафорический, каждый из которых позволяет скульптору выразить личностные особенности и историко-культурное значение героя изображения. Высокий уровень академической пластики бюстов способствует сопряжению в сознании человека величия прошлого с чувством возвышенного и прекрасного, что обуславливает значительный культурно-просветительский и воспитательный эффект проекта.

Ключевые слова: историческая память; памятник-бюст; проект «Аллея российской славы»; «место памяти»; державность; «российскость»; патриотизм; культурный символ; академическая традиция скульптурного портрета

Исследование выполнено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда (проект № НИП-20.1/209 «Интерактивная цифровая среда как инструмент реализации социально-экономического потенциала изобразительного искусства г. Краснодара»).

Для цитирования: Аполлонов И. А. Культурно-просветительский потенциал проекта «Аллея российской славы» // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 201–207. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-201>. <https://elibrary.ru/WABJAX>

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

Original article

Cultural and educational potential of the «Alley of Russian Glory» project

Ivan A. Apollonov

Doctor of philosophical sciences, associate professor, professor of department of history, philosophy and psychology, Kuban state technological university. 350072, Krasnodar, Moskovskaya st., 2.
obligo@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1926-8213>

Abstract. The purpose of the article is to consider the memorative and artistic features of the bust monuments of the Alley of Russian Glory project, installed in most regions of Russia, near and far abroad countries; identification of

cultural, educational and educational significance of this project. The research methodology is based on a semiotic-hermeneutic approach, considering works of art as symbols that embody cultural meanings and ideas. The analysis of immortalized compatriots showed that the project is aimed at personifying in sculptural portraits the ideas of statehood and «Russianness», which are considered as the spiritual basis of the unity of Russia, which determines the continuity of various stages of its history. The ideological basis of the «Alley of Russian Glory» is the imperial period of Russian history, with which the authors of the project associate the achievement of our country's power, greatness, spiritual wealth, as well as the formation of a multinational civil community. The aesthetic basis of the project is academic realism, which, performed by leading domestic sculptors, determines the high artistic dignity of commemorative busts. The art history analysis revealed two main styles of portraits: ceremonial and metaphorical, each of which allows the sculptor to express personal characteristics and the historical and cultural significance of the hero's image. The high level of academic plastic busts contributes to the conjugation in the human mind of the greatness of the past with a sense of the sublime and beautiful, which determines the significant cultural, educational and educational effect of the project.

Key words: historical memory; monument-bust; «Alley of Russian Glory» project; «memory place»; statehood; «russianness»; patriotism; a cultural symbol; academic tradition of sculptural portrait

The research was carried out with the financial support of Kuban Science Foundation (project № NIP-20.1/209 «Interactive digital environment as a tool for realizing the socio-economic potential of the fine arts in Krasnodar»).

For citation: Apollonov I. A. Cultural and educational potential of the «Alley of Russian Glory» project. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 201-207. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-201>. <https://elibrary.ru/WABJAX>

Введение

Практика установки памятников имеет важное общественное значение. Данная мысль является тривиальной, но не теряющей от этого свою актуальность, поскольку увековечивание в монументах определённых событий прошлого и связанных с ними личностей утверждает их историческую значимость, определяющую темпоральное измерение целостности народа и государства. А в эпоху глобализма и утверждения массовой культуры подобная целостность, так же как и фундирующее её историческое сознание, ставятся под вопрос. В этом контексте памятники актуализируют, прежде всего, саму традицию исторической памяти, фундирующую темпоральную целостность общности как определённую судьбу, в которую вплетена жизнь принадлежащего к ней человека. И памятники являются зримым выражением такой судьбы [Тучина, 2021].

Вместе с тем, памятники является не просто знаком исторического прошлого, а принадлежат ещё и миру искусства и обладают художественной, эстетической значимостью. Подобное соединение меморативного и художественного компонентов памятника определяет не только его информативно-просветительское, но и глубокое воспитательное значение, поскольку визуальный компонент дополняет вербальные смыслы памяти о прошлом, придаёт им наглядность, образность и, тем самым, усиливает имманент-

ное памяти эмоциональное переживание прошлого.

Практика установки памятников, как правило, определяется «решением сверху», связана, прежде всего, с волей властей и доминирующей политической силы. Но, вместе с тем, в такой практике существует и инициатива «снизу». Подобные общественные инициативы дополняют официальную политику меморизации, и формируют широкий социальный консенсус в осмыслении прошлого, утверждении его ценностных доминант, определяющих единство исторической традиции, значимых для воспитания у человека чувства национального «мы». В современной России ярким примером подобной инициативы является проект «Аллея российской славы».

Целью статьи является рассмотрение меморативных и художественных особенностей серии мемориальных бюстов, устанавливаемых в рамках проекта «Аллея российской славы», выявление его культурно-просветительского и воспитательного значения.

Методы исследования

Исследование предполагает обращение к семиотико-герменевтической методологии, рассматривающей произведения искусства как выражение культурных символов, которые сохраняют в свернутом виде обширные тексты, хранящиеся в памяти коллектива; которые приходят из прошлого и устремлены в будущее [Лотман, 2004, с. 241]. Символическое обращение к прошлому не

сводится к воспроизведению информации о былых событиях, а представляет собой отношение к ним с позиции настоящего. Подобные символы имеют сложную семиотическую структуру, несущую в себе иерархию культурно-исторических смыслов, восходящих на уровень идеи и предполагающих возвышенные эйдетические переживания [Никоненко, 2017, с. 43], узнавание в художественном образе того значимого, существенного, что в известном смысле определяет и узнавание самого себя [Гадамер, 1991, с. 237]. В данном контексте памятники рассматриваются в качестве художественных символов, предполагающих формирование личностных структур национальной идентичности человека в идейном пространстве исторической памяти народа.

Результаты исследования

Проект «Аллея российской славы» в контексте формирования «мест памяти»

Идея создания проекта «Аллея российской славы» (далее «Аллея» или проект «АРС»), направленного на увековечивание памяти о соотечественниках оставивших значимый след в истории нашей страны, принадлежит кубанскому предпринимателю и меценату Михаилу Леонидовичу Сердюкову и Народному артисту СССР Василию Семёновичу Лановому, который и обозначил его цель: «не дать кануть в вечность именам, составляющим гордость России, тех, кто её защищал и прославлял» (Сайт АРС). Стартовал проект в 2008 году, когда памятник преподобному Сергию Радонежскому, выполненный скульптором С. Н. Олешней, был передан в дар московскому кадетскому казачьему корпусу им. М. А. Шолохова. С тех пор в рамках проекта было выполнено свыше 300 скульптур, главным образом, бюстов в 1,3 натуральных величины, которые и составляют основу корпуса памятников «Аллеи». Эти памятники-бюсты передаются в дар школам и вузам, больницам, воинским частям и другим учреждениям. Вместе с тем, скульптурные изображения и сувенирную продукцию проекта могут приобрести все желающие: как юридические, так и физические лица. География «Аллеи» довольно широка: она охватывает практически все регионы России, включая Крым, Донецкую и Луганскую народные республики, а также ряд зарубежных стран: Южную Осетию, Армению, Белоруссию Таджикистан, Казахстан, Сербию, Черногорию, Германию, Францию, Испанию, Сирию и США.

Памятники-бюсты проекта устанавливаются в различных публичных местах. Порой они составляют целые мемориальные комплексы, такие, как аллея героев войны 1812 года в г. Краснодаре (2012 г.); Можайская аллея славы (2016 г.) и др. Знаковым событием было открытие в 2013 г. бюстов «Аллеи» в парке Славы (штат Нью-Джерси, США) под патронажем Русского дома «Родина». Создание данного мемориала, равно как и открытие бюстов «Аллеи» за рубежом, воплощает озвученную М. Л. Сердюковым миссию проекта: поднять историческое могущество России, ее веру в то, что она – великая держава [Гукасова, 2019, с. 54]. Эту же идею поддерживают масштабные выставки бюстов «Аллеи», например, в Артеке в июле 2014 г., сразу же после присоединения Крыма к России; на территории Петропавловской крепости в Санкт-Петербурге в 2015 и 2018 гг.; на территории сочинского морского порта в 2016 г. и др.

Проект «АРС» держится на личной инициативе Сердюкова, который его финансирует, утверждает персоналии, достойные увековечивания, подбирает скульпторов для выполнения заказа, контролирует качество работ, взаимодействует с представителями власти и руководителями организаций – теми, от кого зависит установка памятников в том или ином конкретном месте. Тем самым именно он определяет идейное содержание, эстетическое оформление и географическую локализацию данного мемориального проекта. Хотя, конечно, проект развивается при поддержке и встречной инициативе общественности. Например, в 2018 г. установка бюстов «Аллеи» во владикавказском парке «Патриот» состоялась по инициативе командующего 58 армией генерала Е. В. Никифорова.

Другой особенностью проекта «АРС» является тиражируемость изображений: подход М. Л. Сердюкова предполагает, что в разных местах устанавливаются копии, снятые с одной модели, которые могут быть выполнены как в бронзе, так и в недорогих композитных материалах на основе бетона. Например, созданный А. А. Аполлоновым в 2012 г. бюст В. С. Высоцкого к 2018 г. был установлен в 17-ти местах [Пронин, 2018]. Поэтому, с одной стороны, памятники «Аллеи» теряют свою художественную уникальность, но, с другой стороны, такой подход кратно увеличивает охват проекта, что усиливает его культурно-просветительскую значимость. За редким исключением бюсты устанавливаются на постаментах, которые снабжены

текстовыми досками, содержащими краткую информацию о герое изображения и характеризующие его яркие высказывания. Такое сочетание визуального и вербального компонентов памятника усиливает их воздействие на зрителя, что позволяет полнее реализовать просветительский потенциал данного проекта.

Установка памятников-бюстов «Аллеи» направлена на создание в общественных пространствах новых «мест памяти»: пространств, где она кристаллизуется и находит своё материальное воплощение [Дмитриева, 2023, с. 75]. Такие локации, в которых память словно «застывает» в пространстве, для человека становятся ориентиром в социально значимых событиях прошлого [Стрельникова, 2012, с. 233]. «Аллея» в качестве «места памяти» предполагает бюст исторической личности (или комплекс бюстов), посвящённый определённой историко-культурной тематике, установленный в определённой локации, которая, тем самым, превращается в символическую манифестацию коллективной памяти народа. При этом скульптурный портрет зримо воплощает личностное измерение памяти о прошлом, её человекообразный характер. Данная локация становится центром коммеморативных практик: как различных торжественных мероприятий, так и обыденной жизни, поскольку такое место встроено в повседневные маршруты людей, порой побуждая их повернуться, приподнять голову, оторваться от житейских забот. Тем самым герой изображения и связанное с ним историко-культурное событие вплетается в габитуальную ткань жизненного мира человека.

Таким образом, памятник-бюст обладает сложным семантическим содержанием. Прежде всего, он представляет иконический знак, указывающий на изображаемого персонажа. Вместе с тем, персонаж изображения символически указывает на определённое историческое событие, с которым связана его биография. Следующий семантический уровень связан с ценностным значением персонажа и события, поскольку установка памятника символизирует их высокую значимость в истории общности. Так на разных уровнях выражено идеологическое значение памятника и связанных с ним коммеморативных практик. В данном контексте важным является то, где и кому он установлен, тогда как художественные особенности изображения отходят на второй план. Однако, именно эти особенности определяют высший семантический уровень мемориала,

выражающий идейное значение соответствующего локуса исторической памяти. И именно это восхождение от идеологического к идейному уровню монумента запускает герменевтический круг в осмыслении образа [Аполлонов, 2021], который определяет культурно-историческое содержание и воспитательное значение «мест памяти», формируемых проектом «АРС».

Идейное содержание проекта «Аллея российской славы»

Идейное содержание проекта проявляется, прежде всего, в выборе личностей, увековеченных в «Аллее». Основу «АРС» определяет меморизация имперского периода истории России (XVIII – начало XX века), с которым авторы проекта связывают достижение нашей страной могущества, величия и духовного богатства. Именно этот период представлен в проекте практически всеми императорами и императрицами (за исключением незначительных Екатерины I, Петра II, Анны Леопольдовны и одиозных Анны Иоанновны и Петра III). Фигуры власти предшествующих периодов представлены довольно лапидарно – бюстами двух знаковых для становления нашего государства князей (Александра Невского и Дмитрия Донского) и царя Ивана Грозного, определившего общие контуры имперского проекта России. Представители власти советского и постсоветского периода практически отсутствуют. Исключение составляет бюст премьер-министра Е. М. Примакова, определившего политический вектор возврата к суверенной российской государственности. Таким образом, проект позиционирует фигуры власти, символизирующие державный характер российской государственности, с которым связывается мощь, определяющая реальную независимость страны, её величие и воплощение коренных национальных интересов страны.

Могущество и величие империи воплощают образы прославленных воинов. В данном аспекте ядро проекта составляют 30 бюстов героев Отечественной войны 1812 года. Этот раздел «Аллеи» стремится показать общенародный характер защиты Отечества в роковые минуты её истории. Поэтому в числе бюстов представлены как прославленные генералы, командующие армиями и корпусами, так и те, кто добровольно встал на защиту своей Родины: «кавалерист-девица» Н. А. Дурова и предводитель крестьянского партизанского отряда Г. М. Курин (бюсты установлены в г. Люберцы). В данной серии особо стоит отметить бюсты малоизвестных широкой публи-

ке героев войны: приёмного сына генерала Н. Н. Раевского чеченца А. Н. Чеченского (бюст установлен в г. Грозный) и черноморского казака А. Д. Безкровного, ставшего впоследствии наказным атаманом (бюст установлен в анапской школе № 35, названной его именем). Меморизация проектом героев Отечественной войны – представителей противоборствующих сторон южного фронта империи – подчеркивает идею многонационального разнообразия Российского государства, которое обретает единство перед лицом внешней агрессии.

Идея многонационального единства страны и общенародного характера защиты Отечества находит своё продолжение в самой большой по количеству (132 бюста) серии памятников героям Великой Отечественной войны. При этом акцент делается на широком этническом многообразии персоналий, причём в ряде случаев национальность героя специально отмечается на сайте АРС: например: «Шаймуратов Минигали Мингазович (башкир) советский военачальник, командир 112-й Башкирской кавалерийской дивизии. Генерал-майор»; «Суворов Сергей Романович (марийец) – стрелок 774 стрелкового полка, Герой Советского Союза»; «Этезов Зекерья Сулейманович (балкарец) – Герой Советского Союза»; Смирнова Мария Васильевна (карелка) – лётчик, участница Великой Отечественной войны (сайт). Открытие подобных памятников на родине героев обычно проходит с особой торжественностью, и тем самым подчёркивается значимость национального компонента в исторической судьбе России.

Идея духовной преемственности российской державы в её до- и послереволюционные периоды выражена в увековечивании представителей искусства: художников, писателей и поэтов, музыкантов, композиторов и актёров, которые принадлежат к разным эпохам её истории. При этом подчеркивается национальное многоголосие русского искусства: в «Аллее» представлены бюсты Тараса Шевченко, Ивана Айвазовского, Косты Хетагурова, Расула Гамзатова и др. Данный раздел проекта «Аллеи» показывает Россию как пространство высокой культуры, мощная традиция которой способна преодолеть переломы политической жизни страны. Подобную интенцию также несут в себе разделы, посвящённые учёным и инженерам.

В данном аспекте державный ракурс идеи имперскости, представленный в военно-административных разделах «Аллеи», обретает гораздо более широкое содержание, поскольку

многие из тех, кого увековечивает «АРС», находились в сложных, а порой и трагических отношениях с государственной властью. Но, невзирая на это, такие люди определили подлинные вершины культуры, во многом сформировавшие духовное измерение российской идентичности. Подобную интенцию можно выразить концептом «российскость», который вводит в научно-публицистический оборот школа профессора В. Б. Виноградова [Дударев, 2013]. Основатель школы подчёркивал, что если официальная державность России признавала и диктовала лишь верноподданническую тональность, то «российскость» воплощалась в более пёстрых и гибких формах взаимодействия и взаимовоздействия [Виноградов, 2002]. Данный концепт предполагает обретение российского самосознания, интеграцию в общекультурное российское поле, признание России своим Отечеством представителями самых разных народов [Лукаш, 2016]. Выражение подобной идеи, к примеру, подчёркивает фрагмент стихотворения Мусы Джалиля, помещённый на постамент памятника татарскому поэту: «Я клятву дал – служить своей Отчизне, пока живая кровь течёт во мне. Да если б ты имел и сотню жизней, ты разве их не отдал бы стране!»

Как уже отмечалось, идея, воплощённая в памятном бюсте, неотделима от эстетической стороны пластического образа. Поэтому идеи «имперскости» и «российскости» подчёркнуты художественной выразительностью бюстов «Аллеи». Нужно отметить, что М. Л. Сердюков уделяет большое внимание качеству исполнения бюстов. Проект «АРС» сотрудничает с известными скульпторами, подлинными мастерами своего дела, среди которых Заслуженный художник России, член-корреспондент РАХ А. А. Аполлонов, Заслуженный художник России, академик РАХ С. Н. Олешня, Народный художник России, академик РАХ С. А. Щербаков, Народный художник России, академик РАХ В. А. Суровцев, а также молодой талантливый скульптор А. Д. Чебаненко, работающий в студии им. М. Б. Грекова.

В подходе к созданию бюстов «Аллеи» можно выделить два жанровых направления академического искусства: портрет парадный и метафорический. Первый из них подчёркивает идею державности: человек на нём изображается в парадном одеянии с полным набором орденов, регалий или атрибутов власти. Образ персонажа исполнен достоинства, освобождённого от сиюминутных и приземлённых черт [Пчелов, 2019, с. 100].

Тем самым подчёркивается высокая социальная значимость жизни человека в его служении Отечеству. Герой изображения поднимается над обыденностью и воплощает духовное измерение народного «мы». Метафорический стиль портрета, характерный для изображения учёных и деятелей искусства, напротив, показывает значимость человека культуры посредством его символического образа. Яркими примерами такого стиля являются бюсты, созданные Александром Аполлоновым: казнённый фашистами поэт Муса Джалиль гордо поднимает голову из-за колючей проволоки; распахнутый ворот в бюстах В. С. Высоцкого и В. М. Шукшина подчёркивают особую искренность их творчества; в бюсте Александра Грина, напротив, наброшенный на плечи плащ превращается в морские волны, на которых качается бриг из «Алых парусов».

Пластические образы бюстов «Аллеи» вписываются в эстетический канон классического академизма, культивируемого в императорском и советском искусстве. Данная эстетика поэтому максимально полно воплощает пафос идеи державности и «российскости», которые определяют ценностно-смысловое содержание проекта «АРС».

Присущий портретам «Аллеи» высокий художественный уровень предполагает участие созерцания зрителя, побуждает его перейти от распознавания в портрете иконолического знака изображаемого персонажа к диалогическому проникновению в художественный образ, в котором носителем смысла является не сам знак, а красота изображения [Кант, 1994, с. 176–179]. Подобный диалог запускает герменевтический процесс, в ходе которого человек поднимается над повседневными заботами и выходит на возвышенный регистр человеческого духа. Вместе с тем, такой диалог обращён к сфере интимных личностных смыслов, затрагивает глубинные струны человеческой души, наполняет его особой гармонией, позволяет почувствовать самую суть собственного «Я», принадлежащего целостности мира культуры и исторической традиции своего народа. Тем самым осмысление памятников-бюстов «Аллеи» запускает воспитательные процессы самопонимания национальной идентичности.

Заключение

Таким образом, культурно-просветительское и воспитательное значение проекта «Аллея российской славы» связано с формированием новых «мест памяти», центром которых являются вы-

полненные в стиле высокой академической пластики бюсты знаменитых соотечественников, олицетворяющие историческую традицию державности и «российскости». Подобная идейная направленность вполне вписывается в патриотическое русло культурно-просветительской деятельности современной России, воспитательная функция которой способствует духовному обогащению человека, его творческой самореализации, оказывая влияние на развитие личности [Менсадилов, 2023, с. 242]. Выраженная в бюстах «Аллеи» историческая правда соединяется с правдой искусства, которая сопрягает в сознании человека величие прошлого с чувством возвышенного и прекрасного, что усиливает культурно-просветительский и воспитательный эффект проекта, приобщающий человека, как к традиции исторической памяти, так и к высоким образцам академической скульптуры.

Библиографический список

1. Аполлонов И. А. Памятник в контексте исторической памяти / И. А. Аполлонов, А. А. Хлевов // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2021. № 4. С. 76–85.
2. Виноградов В. Б. Российскость как парадигма северокавказского историко-культурного единства в составе России // Российскость в истории Северного Кавказа. Армавир. 2002. С. 3–11.
3. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. Москва : Искусство, 1991. 368 с.
4. Гукасова М. М. «Аллея российской славы» или откуда русский дух на американском континенте // International innovation research : сб. ст. XVIII Межд. научно-практ. конф. Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение». 2019. 82 с.
5. Дмитриева О. О. «Место памяти/lieux de memoire» как механизм сохранения исторической памяти общества / О. О. Дмитриева, М. М. Туманова, О. Н. Широков // Исторический поиск/ Historical Search. 2023. Т. 4, № 2. С. 73–81.
6. Дударев С. Л. К 50-летию кавказоведческой школы В. Б. Виноградова // Гуманитарий Юга России. 2013. № 3. С. 117–127.
7. Кант И. Критика способности суждения. Москва : Искусство, 1994. 367 с.
8. Краснодар в камне и бронзе / авт.-сост. И. И. Вашенко и др. Краснодар : Традиция, 2017. 240 с.
9. Лапин В. В. Война памятников и война с памятниками // Россия XXI. 2014. № 1. С. 122–145.
10. Лотман Ю. М. Семиосфера. Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 2004. 704 с.
11. Лукаш С. Н. «Российскость» как базовая парадигма человека культуры // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 1(105). С. 60–66.
12. Менсадилов А. И. Культурно-просветительская деятельность в современном рос-

сийском регионе / А. И. Менсaдиpов, Т. С. Злoтннкoвa // Яpocлaвский пeдaгoгичecкий вecтник. 2023. № 6 (135). С. 240–250.

13. Никoнeнкo С. В. Эйдoс и кoнцeпт. Эпистeмoлoгичecкe oснoвaния cимвoлизмa в мeтaфизикe, истoрии, иcкyствe. Сaнкт-Пeтeрбyрг : Изд-вo РХГA, 2017. 522 с.

14. Пpoeкт «Аллeя pocсийскoй cлaвы». URL: <https://alroslav.ru/?ysclid=lt6p3qf02z644364463> (дaтa oбpaщeния: 04.12.2023).

15. Пpонин В. Пaмяти A. A. Aпoллoнoвa // В пoискaх Bыcoцкoгo. Пятигoрск : Изд-вo ПГУ, 2018. № 33. С. 115–116.

16. Пчeлoв E. В. Жeсты и эmoции нa пapaднoх пopтpeтaх pocсийcких мoнaрxoв // Becтник PГГУ. Ceрия «Литepaтypoвeдeниe. Языкoзнaниe. Кyльтypoлoгия». 2019. № 3. С. 98–122.

17. Стpeльникoвa A. B. «Mecтa пaмяти» в гopoдcкoм пpocтpaнcтвe // Becтник PГГУ. Ceрия: Филocoфия. Coциoлoгия. Иcкycтвoвeдeниe. 2012. № 2(82). С. 231–238.

18. Tyчинa O. P. Иcтopичecкий oпыт и кoммeмopaтивнoй пpaктикe в кoнкceтe нaциoнaльнoй и лoкaльнoй идeнтичнoсти: кpoccpeгиoнaльный aнaлиз (Ceвaстoпoль – Нoвopoccийcк) / O. P. Tyчинa, И. A. Aпoллoнoв // Гyмaнизaция oбpaзoвaния. 2021. № 5. С. 45–59.

Reference list

1. Apollonov I. A. Pamjatnik v kontekste istoricheskoy pamjati = Monument in the historical memory context / I. A. Apollonov, A. A. Hlevov // Intellekt. Innovacii. Investicii. 2021. № 4. S. 76–85.

2. Vinogradov V. B. Rossijskost' kak paradigma severokavkazskogo istoriko-kul'turnogo edinstva v sostave Rossii = Russianness as a paradigm of North Caucasian historical and cultural unity within Russia // Rossijskost' v istorii Severnogo Kavkaza. Armavir. 2002. S. 3–11.

3. Gadamer G.-G. Aktual'nost' prekrasnogo = The relevance of the beautiful. Moskva : Iskusstvo, 1991. 368 s.

4. Gukasova M. M. «Alleja rossijskoj slavy» ili otkuda russkij duh na amerikanskom kontinente = «Alley of Russian Glory» or where the Russian spirit comes from on the American continent // International innovation research : sb. st. XVIII Mezhd. nauchno-prakt. konf. Penza : MCNS «Nauka i Prosveshhenie». 2019. 82 s.

5. Dmitrieva O. O. «Mesto pamjati/lieux de memoire» kak mehanizm sohraneniya istoricheskoy pamjati obshhestva = «Place of memory/lieux de memoire» as a mechanism for preserving the historical memory of society / O. O. Dmitrieva, M. M. Tumanova, O. N. Shirokov // Istoricheskij poisk/ Historical Search. 2023. T. 4, № 2. S. 73–81.

6. Dudarev S. L. K 50-letiju kavkazovedcheskoj shkoly V. B. Vinogradova = To the 50th anniversary of the

Статья поступила в редакцию 14.03.2024; одобрена после рецензирования 17.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 14.03.2024; approved after reviewing 17.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

Caucasian school of V. B. Vinogradov // Gumanitarij Juga Rossii. 2013. № 3. S. 117–127.

7. Kant I. Kritika sposobnosti suzhdenija = Criticism of judgment ability. Moskva : Iskusstvo, 1994. 367 s.

8. Krasnodar v kamne i bronze = Krasnodar in stone and bronze / avt.-sost. I. I. Vashhenko i dr. Krasnodar : Tradicija, 2017. 240 s.

9. Lapin V. V. Vojna pamjatnikov i vojna s pamjatnikami = War of monuments and war with monuments // Rossiya XXI. 2014. № 1. S. 122–145.

10. Lotman Ju. M. Semiosfera = Semiosphere. Sankt-Peterburg : Iskusstvo-SPB, 2004. 704 s.

11. Lukash S. N. «Rossijskost'» kak bazovaja paradigma cheloveka kul'tury = «Russianness» as the basic paradigm of a person of culture // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016. № 1(105). S. 60–66.

12. Mensadirov A. I. Kul'turno-prosvetitel'skaja dejatel'nost' v sovremennom rossijskom regione = Cultural and educational activity in the modern Russian region / A. I. Mensadirov, T. S. Zlotnikova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. № 6 (135). S. 240–250.

13. Nikonenko S. V. Jejdos i koncept. Jepistemologicheskie osnovaniya simvolizma v metafizike, istorii, iskusstve = Eidos and concept. Epistemological foundations of symbolism in metaphysics, history, art. Sankt-Peterburg : Izd-vo RHGA, 2017. 522 s.

14. Proekt «Alleja rossijskoj slavy» = Project «Alley of Russian Glory». URL: <https://alroslav.ru/?ysclid=lt6p3qf02z644364463> (дaтa oбpaщeния: 04.12.2023).

15. Pronin V. Pamjati A. A. Apollonova = In memory of A. A. Apollonov // V poiskah Vysockogo. Pjatigorsk : Izd-vo PGU, 2018. № 33. S. 115–116.

16. Pchelov E. V. Zhesty i jemocii na paradnyh portretah rossijskih monarhov = Gestures and emotions in ceremonial portraits of Russian monarchs // Vestnik RGGU. Serija «Literaturovedenie. Jazykoznanie. Kul'turologija». 2019. № 3. S. 98–122.

17. Strel'nikova A. V. «Mesta pamjati» v gorodskom prostranstve = «Places of memory» in urban space // Vestnik RGGU. Serija: Filosofija. Sociologija. Iskusstvovedenie. 2012. № 2(82). S. 231–238.

18. Tuchina O. R. Istoricheskij opyt i kommеморативные практики в контексте nacional'noj i lokal'noj identichnosti: krossregional'nyj analiz (Sevastopol' – Novorossiysk) = Historical experience and commemorative practices in the context of national and local identity: cross-regional analysis (Sevastopol – Novorossiysk) / O. R. Tuchina, I. A. Apollonov // Gumanizacija obrazovaniya. 2021. № 5. S. 45–59.

Научная статья
УДК 008
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-208
EDN: TGCLBY

Визуальная культура как пространство формирования и репрезентации этнокультурной идентичности

Наталья Владимировна Афанасьевская

Старший преподаватель кафедры европейских языков, Дипломатическая академия МИД РФ; аспирант кафедры мировой культуры, Московский государственный лингвистический университет. 118034 г. Москва, ул. Остоженка, 38 стр. 1
afanassievskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-2204-391X>

Аннотация. В силу широкого распространения визуальных образов, а также их возрастающей роли в культуре и силы влияния на общество, изучение визуальной культуры становится актуальным и необходимым для научного осмысления многих социокультурных процессов. Учитывая особенности актуальных форм самопрезентации и самоопределения, визуальная культура обладает значительным эвристическим потенциалом и может рассматриваться как исследовательская оптика, что открывает дополнительные возможности в исследовании этнокультурной идентичности. Изучив роль визуального в контексте идентичности, можно заключить, что визуальные образы играют большую роль в формировании и выражении этнокультурной идентичности в современной культуре. Сложность и многогранность ключевого концепта визуальных исследований – образа – в полной мере раскрывается при его рассмотрении в контексте идентичности. Визуальные образы могут включать в себя знаки, символы и смыслы, которые вместе создают уникальное визуальное впечатление, отражающее и формирующие ценности, историю и традиции определенной этнокультурной группы, являются богатым источником информации о культуре, а также способствуют формированию чувства социальной принадлежности и культурной самобытности. В рамках данной статьи автор, в частности, вводит и обосновывает понятие «образ идентичности», широко используемое в научном и публицистическом дискурсе, но до сих пор не имеющее четкого определения. Образ идентичности – это концепт, объединяющий в себе визуальный образ и ментальный конструкт, содержащий знаки, указывающие на культурные основания идентичности определенного этнонационального сообщества или его отдельного представителя; являющийся носителем символов, транслятором смыслов.

Ключевые слова: визуальная культура; идентичность; этнокультурная идентичность; образ; визуальный образ; образ идентичности

Для цитирования: Афанасьевская Н. В. Визуальная культура как пространство формирования и репрезентации этнокультурной идентичности // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 208–213. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-208>. <https://elibrary.ru/TGCLBY>

Original article

Visual culture as space to form and represent ethnocultural identity

Natalia V. Afanasievskaya

Senior lecturer, department of european languages, Diplomatic Academy of the Ministry of foreign affairs of the Russian Federation; post-graduate student of department of world culture, Moscow state linguistic university. 118034, Moscow, Ostozhenka st., 38, building 1.
afanassievskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-2204-391X>

Abstract. Due to the wide distribution of visual images, as well as their increasing role in culture and the power of influence on society, the study of visual culture is relevant and necessary for the scientific understanding of many socio-cultural processes. Taking into account the peculiarities of topical forms of self-presentation and self-determination, visual culture has significant heuristic potential and can be considered as research optics, which opens up additional

opportunities in studying ethnocultural identity. Having studied the role of the visual one in the context of identity, it can be concluded that visual images play a large role in formation and expression of ethnocultural identity in modern culture. The complexity and versatility of the key concept of visual research – image – is fully revealed when it is considered in the context of identity. Visual images can include signs, symbols, and meanings that together make up a unique visual impression that reflects and shapes values, history, and traditions of a particular ethnocultural group, are a rich source of cultural information, and contribute to a sense of social belonging and cultural identity. Within the framework of this article, the author, in particular, introduces and justifies the concept of «image of identity», which is widely used in scientific and journalistic discourse, but still does not have a clear definition. An identity image is a concept that combines a visual image and a mental construct, containing signs indicating the cultural foundations of the identity of a certain ethno-national community or its individual representative; which is the carrier of its symbols, a translator of meanings.

Key words: visual culture; identity; ethnocultural identity; image; visual appearance; image of identity

For citation: Afanasievskaya N. V. Visual culture as space to form and represent ethnocultural identity. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 208-213. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-208>. <https://elibrary.ru/TGCLBY>

Введение

Прогресс в области информационных технологий и медиа привел к экспоненциальному росту визуального контента — от телевидения и кино до интернета и социальных сетей. Визуальные образы в современной культуре становятся важным звеном в передаче и интерпретации информации, формируют общественное мнение, оказывают воздействие на восприятие реальности и поведение людей.

На фоне глобализации и цифровизации культурного пространства визуальные образы стали универсальным средством коммуникации, не чувствительным к языковым барьерам, что делает их важным средством кросс-культурного взаимодействия. Этот процесс носит амбивалентный характер, поскольку, с одной стороны, способствует эффективной межкультурной коммуникации, а, с другой, в «эпоху постправды» и неограниченных технологических возможностей становится механизмом манипулирования массовым сознанием с помощью изображений.

Таким образом, изучение визуальной культуры стало не только актуальным, но и необходимым для научного осмысления актуальных социокультурных процессов. Многие исследователи отмечают, что «визуальность – это универсальная характеристика современной повседневной жизни» [Дроздова, 2014]. В этой связи выявление эвристического потенциала визуальных образов и визуальной коммуникации в формировании этнокультурной идентичности представляется перспективным и продуктивным.

Методология исследования

Визуальная культура — многогранный феномен. С одной стороны, визуальное – все «видимое» в культуре: искусство, реклама, кино, телевидение, цифровые изображения и так далее. С другой стороны, визуальная культура в современном социально-гуманитарном знании предстает как теоретическая концепция, основу которой составляют внимание к возможностям зрительного опыта и визуальных практик в осмыслении и преобразовании социокультурной реальности.

Один из авторитетных исследователей интересующего нас феномена Н. Мирзоев определяет визуальную культуру как «набор практик, представлений и взаимодействий, связанных с созданием и интерпретацией визуальных образов» [Мирзоев, 2016, с. 9]. Американский теоретик подчеркивает важность социокультурного и политического контекстов в процессах их создания, распространения и восприятия [Мирзоев, 2016].

Признание важности визуального в процессах коммуникации, понимания, интерпретации, представления и хранения информации в современном мире позволяет рассматривать визуальные образы как призму, через которую рассматриваются те или иные социокультурные явления и процессы.

«Способы видения» Дж. Бергер, «О фотографии» Сьюзен Сонга и многие другие исследования подтверждают тот факт, что визуальная культура может рассматриваться как новая методология, открывающая дополнительные возможности в осмыслении актуальных культурных явлений и процессов, это область знания, ориентированная на осмысление влияния изображений, визуальных объектов и образов на понимание

человеком и обществом окружающего мира, социокультурных процессов и самого себя. Это особая «исследовательская оптика», фокусирующая внимание не только на разнообразных формах визуального в культуре, но также контекстах и способах восприятия и интерпретации визуальных образов, степени и характера их влияния на наши чувства, мысли, социальные отношения, идентичность.

Постановка проблемы

Идентичность представляет собой сложное понятие, с помощью которого артикулируется широкий перечень способов самоопределения индивидов или групп в социальном, культурном и психологическом контекстах. Особую актуальность сегодня приобретают исследования этнокультурной идентичности, учитывая неоднозначные последствия глобализации, теорий и практик мультикультурализма для идентификационных процессов в современном обществе.

Идентичность и визуальный опыт сегодня тесно связаны, что проявляется в различных аспектах визуальной культуры, включая искусство, медиа, моду, архитектуру, интернет и повседневные визуальные практики. Обращение к эвристическому потенциалу визуальных исследований (Visual Studies) как методологии исследования этнокультурной идентичности представляется своевременным и перспективным. Сегодня многими исследователями отмечается, что идентичность становится гибкой и подверженной постоянным изменениям. Э. Гидденс отмечает: «Когда влияние традиций и обычаев в мировом масштабе ослабевает, меняется и сама основа самоидентификации — ощущения себя как личности... Когда традиции теряют силу, и преобладает свободный выбор образа жизни, это не может не затронуть и ощущение человеком себя как личности. Он должен гораздо активнее, чем раньше, создавать и воссоздавать собственную идентичность» [Гидденс, 2004, с. 63].

Люди могут примерять на себя различные идентичности в разных контекстах, комбинировать их. Как справедливо отмечает З. Бауман: «проблема, мучающая людей на исходе века, состоит не столько в том, как обрести избранную идентичность и заставить окружающих признать ее, сколько в том, какую идентичность выбрать и как суметь вовремя сделать другой выбор, если ранее избранная идентичность потеряет ценность или лишится ее соблазнительных черт» [Бауман, 2005, с. 118]. Требуемая времени и усилий ра-

бота по демонтажу, переустройству и формированию собственной идентичности является, по его словам, одним из «суррогатов времяпрепровождения».

При этом «вытеснение традиционных базовых идентичностей на периферию индивидуального и общественного сознания стимулирует сублимацию идентификационных стратегий самоопределения индивида в сферу массовой культуры и цифровой среды с их множественными, пересекающимися смысловыми потоками и дискурсивными полями» [Малыгина, 2019, с. 182].

Начиная с эпохи постмодерна самопрезентация играет важную роль для человека, а визуальный контент сегодня предоставляет для этого множество возможностей: массовое размещение фотографий в сети, смайлики, эмодзи, перепост разного рода изображений, мемов, выбор аватарок – все это представляет собой не что иное как формы репрезентации идентичности.

С. А. Штайн описывает постиндустриальное общество «состоянием непрерывного карнавала», где формой идентичности является маска – визуальный образ, транслируемый медиа, распространяемый в сети [Штайн, 2013, с. 50].

Именно посредством визуальных образов сегодня происходит не только общение и обмен информацией, но и процессы самопрезентации, манифестации идентичности.

Кроме того, «в последнее время, в контексте подчеркивания завершения некоего глобального витка человеческой цивилизации, часто говорят о наступлении «новой первобытности» – возвращении к архаике на новом историческом витке» [Пелипенко, 2010, с. 168]. По аналогии с масками в архаическом обществе, где «маска участвовала в историческом становлении социальной реальности и культуры» [Штайн, 2013, с. 4], визуальный образ сегодня также отражает культурный контекст, формирует самосознание, влияет на идентичность.

По мнению Е. Э. Суровой, «образ предполагает проецирование объектов реальности, воспринимаемых человеком, в пространство его опыта, переживаемого как индивидуально, так и коллективно..., а формирование образной системы тесно связано с личностью человека, его способностями и жизненным опытом» [Сурова, 2010].

В этой связи добавим, что этнокультурная среда, безусловно, также влияет на восприятие визуального и формирование особой образной системы, что делает визуальный образ, с одной стороны, маркером идентичности, а с другой –

инструментом ее формирования или конструирования. Следовательно, для изучения этнокультурной идентичности в рамках визуальных исследований понятие образа является наиболее емким и репрезентативным.

Результаты исследования

Обращаясь к анализу визуальных образов в контексте дискурса этнокультурной идентичности, следует принимать во внимание сложность и многогранность концепта «образ», смысловое пространство которого складывалось исторически.

Образ как результат отражения объекта в сознании человека близок к понятию эйдоса у Платона, являющемуся нематериальным, абстрактным эталоном, впоследствии воплощенном в объектах материального мира [Платон, 2022]. Образ как абстрактное понятие является частью мышления и изучается в рамках гносеологии, психологии, когнитивистики. Большинство исследователей сходятся во мнении, что ментальные образы в сознании возникают на основе уже известной, хранящейся в нем информации, то есть вписываясь в уже существующую картину мира, обусловленную влиянием культуры, накопленных знаний. Образы «конструируются на эксплицитно культурном уровне, который связан с социальными взаимодействиями, исторической обусловленностью, гендерно-специфической рецепцией и политической властью» [Бахманн-Медик, 2017, с. 433].

Визуальный образ, участвующий в процессе познания и освоения мира, формируется с помощью зрения. Вместе с тем важно подчеркнуть, что его концептуализация обусловлена «воображением на основе действия всех чувств, не только зрения» [Пименова, 2008]. Являясь видимым выражением ментального образа, визуальный образ также создается и воспринимается под влиянием культуры, с учетом ее особенностей, в рамках определенного культурного кода – «упорядоченного множества взаимосвязанных между собой образцов, стандартов, стереотипов, ограничений и установок, отражающих особенности каждого типа культуры и позволяющих идентифицировать ее» [Прикладная культурология..., 2019]. Эти коды служат «ключами» для понимания и интерпретации социальных и культурных сообщений. Они влияют на то, как люди в определенной культуре воспринимают мир вокруг себя, включая их менталитет, ценности, поведение. Культурные коды формируются на про-

тяжении длительного времени и базируются на общих исторических, социальных и культурных опытах, основываясь на сложных системах знаков, символов и смыслов, оказывающих влияние на многие аспекты повседневной жизни.

В рамках семиотического подхода, изучающего соотношение кодов и знаковых систем, визуальные образы трактуются как носители знаков. Ю. Лотман описывает знак как непереносимое условие передачи информации [Лотман, 1973]. Если значение образа в целом может быть многогранным и открытым для интерпретации, зависеть от контекста и индивидуального восприятия, значение знака, напротив, обычно более фиксировано и определено в рамках данной культуры или системы общения. То есть знак представляет собой структурированный набор информации, воспринимаемой или воспроизводимой человеком в процессе рефлексии. Следовательно, визуальный образ представляет собой набор информации, знаний, которые в отрефлектованном виде отражаются в нашем сознании. В этом проявляется его рациональная сторона. Вместе с тем, важной чертой образа является его эмоциональная насыщенность, нередко – необъяснимая притягательность, способность рождать ассоциации, чувства, будить воспоминания.

На эту двойственность, присущую визуальному, обратил внимание Ролан Барт, описывая фотографию. Согласно выводу Р. Барта, существуют два варианта восприятия и понимания фотографического образа: *Studium* и *Punctum*.

Studium (от латинского «прилежание», «усердие») – это то, что воспринимается в русле «знания и культуры...» [Барт, 2013, с. 38]. Эффект, производимый *Punctum* Р. Барт сравнивает с раной, укусом, отметиной, оставляемой острым инструментом [Барт, 2013, с. 39]. Это может быть одна единственная деталь, способная «уколоть», завлечь зрителя, привлечь его внимание, пробудить эмоции.

То есть образы имеют глубокий эмоциональный подтекст, выходящий за рамки буквального значения. Часто они содержат символы, являясь частью особой картины мира, свойственной той или иной этнокультурной группе. По мнению С. С. Аверинцева, «символ имеет более глубокое, чем знак, социально-нормативное (духовное) измерение» [цит. по: Вачков 2022, с. 63]. Именно система символов, принадлежащих той или иной культуре, создает своего рода основу, во многом отражающую этнокультурную идентичность.

Так, например, во французской культуре образ Марианны, являющийся символом свободной Франции, принципиально важный для осознания французской этнокультурной идентичности, вызывающий сильный эмоциональный отклик у ее обладателей.

Вслед за И. В. Малыгиной определяем этнокультурную идентичность как сложный социально-психологический феномен, содержание которого составляет осознание индивидом единства с этно-национальным образованием, глубинное эмоциональное, почти сакральное переживание этого единства и культурные практики манифестации этого единства как индивидуальные, так и коллективные [Малыгина, 2015, с. 44], и приходим к выводу, что все перечисленные составляющие этнокультурной идентичности – рациональная, эмоциональная и поведенческая, – так или иначе сопряжены с определенными образами. Образы этнокультурной идентичности способны передать весь комплекс чувств и эмоциональных переживаний по поводу принадлежности к собственной культурной общности, отражают рефлексивные процессы и глубинные смыслы, образующие этническое/национальное самосознание, специфическое для данной культуры видение и восприятие мира; посредством визуальных образов происходит манифестация принадлежности к этнокультурной общности, ее единства и целостности.

Заключение

В рамках междисциплинарных исследований визуальные образы становятся важным элементом культурного и социального дискурса, приобретают статус новой оптики, благодаря которой современная концепция идентичности приобретает дополнительные ракурсы и валидность, связанные с пониманием роли визуальной культуры в процессах актуализации, конструирования и репрезентации идентичности на личном и коллективном уровнях.

Визуальные образы транслируют информацию об этносе или нации, обеспечивают коммуникацию в глобальном пространстве, формируют представление о культурной уникальности этнонациональных сообществ на международной арене, определяют ценностные характеристики имиджа.

Такие образы мы определяем как образы идентичности. «Образ идентичности» – это концепт, объединяющий в себе визуальный образ и ментальный конструкт, содержащий знаки, указывающие на культурные основания идентично-

сти определенного этнонационального сообщества или его отдельного представителя; являющийся носителем ее символов, транслятором смыслов. Образ идентичности одновременно информационно и эмоционально насыщен, транслируется посредством исторически-, технологически- и культурно-обусловленных практик, функционирует внутри кодов конкретной культуры и вписан в определенную картину мира, что может затруднять его трактовку представителями других культур.

Библиографический список

1. Барт Р. Camera lucida. Комментарий к фотографии. Москва : ООО «Ад Маргинем Пресс», 2013. 192 с.
2. Бауман З. Индивидуализированное общество. Москва : Логос, 2005. 390 с.
3. Бахманн-Медик Д. Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре. Москва : Новое литературное обозрение, 2017. 504 с.
4. Бергер Дж. Искусство видеть. Санкт-Петербург : Клаудберри, 2012. 184 с.
5. Вачков И. В. Метафора и образ в социально-психологической практике : монография. Самара : ИД «Бахрах-М», 2022. 160 с.
6. Гидденс Э. Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь. Москва : Весь Мир, 2004. 120 с.
7. Дроздова А. В. Визуальность как феномен современного медиаобщества // Дискуссия Журнал научных публикаций № 10 (51) ноябрь 2014. С. 29–36.
8. Лотман Ю. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин : Ээсти Раамт, 1973. 139 с.
9. Малыгина И. В. Идентичность в пространстве пост-культуры // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки, 2019. № 13(829). С. 173–185.
10. Малыгина И. В. Методологические дискурсы этнокультурной идентичности: ресурс взаимодополнительности // Ярославский педагогический вестник, 2015. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-diskursy-etnokulturnoy-identichnosti-resurs-vzaimodopolnitelnosti> (дата обращения: 25.01.2024).
11. Мирзоев Н. Как смотреть на мир. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2019. 344 с.
12. Пелипенко А. А. Идентичность: смыслогенетические основания // Вопросы социальной теории. 2010. Т. 4. С. 147–170.
13. Платон. Диалоги. Апология Сократа. Москва : АСТ, 2022. 352 с.
14. Пименова С. Я. Визуальный образ в жизни и языке // Визуальный образ (Междисциплинарные исследования). Москва : ИФРАН, 2008. 247 с.
15. Прикладная культурология. Энциклопедия / под ред. И. М. Быховской. Москва : Согласие, 2019. 846 с.
16. Сонтаг С. О фотографии. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2015. 272 с.

17. Сурова Е. Э. Идентичность. Идентификация. Образ. Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2010. 232 с.

18. Штайн О. А. Маска как форма идентичности: Введение в философию образа. Санкт-Петербург : Изд-во РХГА, 2013. 160 с.

Reference list

1. Bart R. Camera lucida. Kommentarij k fotografii = Camera lucida. Photo comment. Moskva : OOO «Ad Marginem Press», 2013. 192 s.

2. Bauman Z. Individualizirovannoe obshhestvo = Individualized society. Moskva : Logos, 2005. 390 s.

3. Bahmann-Medik D. Kul'turnye povoroty. Novye orientiry v naukah o kul'ture = Cultural twists. New landmarks in cultural sciences. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2017. 504 s.

4. Berger Dzh. Iskusstvo videt' = The art of seeing. Sankt-Peterburg : Klaudberri, 2012. 184 s.

5. Vachkov I. V. Metafora i obraz v social'no-psihologicheskoj praktike = Metaphor and image in socio-psychological practice : monografija. Samara : ID «Bahrah-M», 2022. 160 s.

6. Giddens Je. Uskol'zajushhij mir: kak globalizacija menjaet nashu zhizn' = A slipping world: how globalization is changing our lives. Moskva : Ves' Mir, 2004. 120 s.

7. Drozdova A. V. Vizual'nost' kak fenomen sovremenogo mediaobshhestva = Visuality as a phenomenon of the modern media community // Diskussija Zhurnal nauchnyh publikacij № 10 (51) nojabr' 2014. S. 29–36.

8. Lotman Ju. Semiotika kino i problemy kinojestetiki = Semiotics of cinema and problems of film aesthetics. Tallin : Jejesti Raamt, 1973. 139 s.

9. Malygina I. V. Identichnost' v prostranstve postkul'tury = Identity in the post-culture space // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo uni-

versiteta. Gumanitarnye nauki, 2019. № 13(829). S. 173–185.

10. Malygina I. V. Metodologicheskie diskursy jetnokul'turnoj identichnosti: resurs vzaimodopolnitelnosti = Methodological discourses of ethnocultural identity: a resource of complementarity // Jaroslavskij pedagogicheskiy vestnik, 2015. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-diskursy-etnokulturnoy-identichnosti-resurs-vzaimodopolnitelnosti> (data obrashhenija: 25.01.2024).

11. Mirzoev N. Kak smotret' na mir = How should we look at the world? Moskva : Ad Marginem Press, 2019. 344 s.

12. Pelipenko A. A. Identichnost': smyslogeneticheskie osnovanija = Identity: semantic foundations // Voprosy social'noj teorii. 2010. T. 4. S. 147–170.

13. Platon. Dialogi. Apologija Sokrata = Dialogues. Apology of Socrates. Moskva : AST, 2022. 352 s.

14. Pimenova S. Ja. Vizual'nyj obraz v zhizni i jazyke = Visual image in life and language // Vizual'nyj obraz (Mezhdisciplinarnye issledovanija). Moskva : IFRAN, 2008. 247 s.

15. Prikladnaja kul'turologija. Jenciklopedija = Applied culturology. Encyclopedia / pod red. I. M. Byhovskoj. Moskva : Soglasie, 2019. 846 s.

16. Sontag S. O fotografii = On photography. Moskva : Ad Marginem Press, 2015. 272 s.

17. Surova E. Je. Identichnost'. Identifikacija. Obraz = Identity. Identification. Image. Sankt-Peterburg : Izd-vo Sankt-Peterburgskogo gos. un-ta, 2010. 232 s.

18. Shtajn O. A. Maska kak forma identichnosti: Vvedenie v filosofiju obraza = Mask as a form of identity: Introduction to image philosophy. Sankt-Peterburg : Izd-vo RHGA, 2013. 160 s.

Статья поступила в редакцию 13.03.2024; одобрена после рецензирования 16.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 13.03.2024; approved after reviewing 16.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

Научная статья

УДК 008+39+72.03(470.1/.2)

DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-214

EDN: VCMHKF

Двинской дом: традиции и современность

Алексей Александрович Усов

Кандидат культурологии, научный сотрудник научного центра традиционной культуры и музейных практик, Федеральный исследовательский центр комплексного изучения Арктики имени академика Н. П. Лаврова Уральского отделения Российской академии наук, 163020, г. Архангельск, Никольский проспект, д. 20
usov@fciactic.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0466-0124>

Аннотация. В статье представлено исследование комплекса крестьянского дома-двора конца XIX – начала XXI вв. в культурном ландшафте исторических поселений Русского Севера в территориальных рамках Нижнего Подвинья. Дом – один из ключевых объектов этнокультурологического исследования. Именно с домом соотносятся важнейшие элементы картины мира человека. Конструктивные особенности дома, тип крестьянской усадьбы и поселения в целом демонстрируют в предметно-пространственном воплощении особый образ жизни русского человека в суровой лесной зоне. Автор опирается, прежде всего, на материалы эмпирических экспедиционных исследований 2023 г., проведенных в с. Чухчерема Холмогорского района Архангельской области. А также на анализ памятников в экспозиции музея под открытым небом Архангельской области «Малые Корелы». В работе была использована авторская методика доктора культурологии А. Б. Пермиловской по архитектурно-этнографическому обследованию памятников деревянного зодчества – исторических поселений как объектов культурного наследия с созданием историко-культурного опорного плана, апробированная в экспедициях и опубликованная в монографиях. Были произведены обмеры и фотофиксация жилищ, проведены этнографические интервью. Новые полученные данные по памятникам гражданской архитектуры отражают традиционное жилище как способ сохранения локальной и севернорусской идентичности. В статье утверждается, что традиционное жилище формирует культурный ландшафт репрезентативного с. Чухчерема, его меняющийся во времени облик фиксирует изменения в социокультурном пространстве поселений. Традиционный дом служит потенциальным залогом организации туристической инфраструктуры и выступает одним из факторов поддержания и актуализации как локальной, так и севернорусской идентичности населения Нижнего Подвинья.

Ключевые слова: Русский Север; Подвинье; деревянное зодчество; культурный ландшафт; историческое поселение; жилище; дом

Исследование выполнено в рамках государственного задания по научной теме «Комплексное изучение народной архитектуры как этномаркера традиционной культуры русских в процессе исторического развития на Европейском Севере и в Арктике», № гос. рег. 122011300471-0.

Для цитирования: Усов А. А. Двинской дом: традиции и современность // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 214–219. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-214>.
<https://elibrary.ru/VCMHKF>

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Original article

Dvinsky house: traditions and modernity

Aleksey A. Usov

Candidate of culturology, researcher, scientific center for traditional culture and museum practices, Federal research center for integrated study of the Arctic named after academician N. P. Laverov, Ural branch of the Russian Academy of sciences. 163020, Arkhangelsk, Nikolsky highway, 20
usov@fciarctic.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0466-0124>

Abstract. The article presents a study of the complex of a peasant house-yard of the late XIX – early XXI centuries in the cultural landscape of historical settlements in the Russian North within the territorial framework of Lower Podvinie. The house is one of the key objects of ethnocultural research. It is with the house that the most important elements of the picture of the human world are correlated. The design features of the house, the type of peasant estate and the settlement as a whole demonstrate in the subject-spatial embodiment a special way of life of a Russian person in a harsh forest zone. The author relies primarily on the materials of empirical expeditionary studies conducted in 2023 in the village Chukhcherema, Kholmogorsky district, the Arkhangelsk region, and also on the analysis of monuments in the exposition of the open-air museum of the Arkhangelsk region «Small Korely». The work used the author's methodology of Doctor of Culturology A. B. Permilovskaya on the architectural and ethnographic survey of monuments of wooden architecture, on historical settlements as objects of cultural heritage with the making up a historical and cultural reference plan, tested on expeditions and published in monographs. Measurements and photographs of dwellings were made, ethnographic interviews were conducted. The new findings on civic architecture monuments reflect traditional habitation as a way to preserve local and North Russian identity. The article argues that traditional housing forms the cultural landscape of a representative of village Chukhcherema, his changing appearance in time records changes in the socio-cultural space of settlements. The traditional house is a potential key for arranging tourist infrastructure and is one of the factors for maintaining and updating both the local and North Russian identity of the population in Nizhny Podvinie.

Key words: Russian North; Podvinie; wooden architecture; cultural landscape; historical settlement; dwelling; home

The study was carried out within the framework of the state assignment on the scientific topic «A comprehensive study of folk architecture as an ethnomarker of the traditional culture of Russians in the process of historical development in the European North and the Arctic», state № Reg. 122011300471-0.

For citation: Usov A. A. Dvinsky house: traditions and modernity. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 214-219. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-214>. <https://elibrary.ru/VCMHKF>

Введение

Деревянное зодчество Русского Севера – неотъемлемая часть не только российской, но и мировой культуры. Высокий статус памятников севернорусской архитектуры приобретен, в первую очередь, за счет богатого опыта и удивительного художественного чутья народных мастеров. Русский Север простирается от арктических территорий побережья Баренцева моря на севере и до междуречья Волги и Сухоны на юге [Пермиловская, 2013, с. 22]. Только на территории Архангельской области в среднем выделяется 7 историко-культурных зон: Каргопольско-Онежская и Важская зоны; Двинской, Вычегодский, Пинежский и Мезенский бассейны рек, а также занимающее узкую полосу побережья Белого моря – Поморье [Кибирев, 2015, с. 56; Се-

ван, 2012, с. 91; Пермиловская, 2000; Ушаков, 1982, с. 13]. Каждая зона несет в себе свойственный для нее набор историко-культурных и природно-климатических характеристик. Благодаря этому сохранились по-своему уникальные памятники культовой и гражданской архитектуры – во всем своем многообразии, отраженном в выработанной обширной типологии деревянных сооружений [Habitat, 2017]. Одно из них – традиционное жилище: важнейшее как по своему значению в жизни людей, так и по роли в формировании культурного ландшафта исторических поселений Севера.

Севернорусское жилище – это культурно-бытовой комплекс крестьянского дома-двора, связанный с различными сторонами жизни человека: занятиями, семейным укладом, обычаями, верованиями. В крестьянском доме сохраняются древ-

ние традиции поколений, но также он подвергается постоянным изменениям [Пермиловская, 2019, с. 184]. Эти изменения привели к тому, что традиционный крестьянский дом к настоящему времени можно назвать исчезающим явлением. Жилая архитектура провинции часто находилась на периферии научного интереса – из-за чего многие постройки исчезали, не дождавшись своего исследователя [Красноречьев, 2022].

Именно изменения, которые включают как современные усовершенствования, так и отказ от рудиментарных традиционных элементов – становятся предметом нашего интереса. Только в музее под открытым небом или на особо охраняемой природной территории крестьянский дом-комплекс сохранился в том традиционном виде, который сложился к XVII в. [Копанев, 1988, с. 179] и просуществовал до конца XIX–середины XX вв.

Сегодня традиционное жилище, фиксируемое в севернорусских деревнях (например, в поселениях Онежского и Терского Поморья [Пермиловская, 2019]), – это более современные постройки, подвергшиеся влиянию городской культуры и «дачной моды». Однако, сохранившиеся крестьянские дома-комплексы конца XIX–середины XX в. все еще представляют историко-культурную ценность как памятники, наследовавшие особенности севернорусских плотницких традиций, заключенных в архитектурно-конструктивном устройстве, особенностях планировки и декора, но в то же время несущие в себе индивидуальные черты, характерные для отдельных районов и даже исторических поселений.

Результаты исследования

В рамках настоящего исследования мы обращаемся лишь к малой части Русского Севера. И. Э. Грабарь назвал Россию «страной зодчих», но столь же масштабный эпитет относится ко многим территориям Севера. Так В. М. Кибирев пишет: «Подвинье – целая страна в масштабах Архангельской области» [Кибирев, 2015, с. 66].

Северная Двина – крупнейшая река Европейского Севера, протяженностью 744 км; важнейшая транспортная магистраль, она была главной дорогой, связывавшей более южные территории Центральной России с Беломорьем – стратегическим транспортным и торговым узлом государства [Пермиловская, 2000, с. 120]. Река обеспечивала приток людей – торговцев и ремесленников: кузнецов, гончаров, каменщиков, резчиков, плотников. Они оказали мощное влияние на художе-

ственные взгляды, обогатили знания и опыт местных мастеров [Маковецкий, 1962, с. 8]. Обширность региона стала залогом применения здесь самых различных типов и способов организации планировки поселения и жилищ: четырех-, пяти-, шестистенков, однако, в большинстве случаев, прием связи жилой части и хозяйственного двора с поветью – «брус». Двинской дом характеризовался большими размерами, высотой, пропорциональностью и выразительностью отдельных конструктивных и декоративных элементов. Современный его облик лишь отчасти соответствует традиционному. Рассмотрим двинской дом на конкретных примерах.

На правом берегу Северной Двины, напротив Холмогор расположились 2 больших села: Нижняя и Верхняя Чухчерема. Именно Верхняя Чухчерема – репрезентативная территория данного исследования, так как ее культурный ландшафт включает памятники культовой архитектуры, утраченные и существующие по сей день. Исторически топоним Чухчерема относится к двум местным приходам: Чухченемско-Ильинскому и Чухченемско-Николаевскому (Никольскому) – существовавшим приблизительно с конца XIV в. [Муханов, 1886, с. 609–610; Старые карты..., 2023; Шахматов, 1903, с. 53].

В современном административно-территориальном делении село входит в состав Холмогорского муниципального округа и представлено гнездом деревень: Среднепогостская, Поташевская, Тарасово, Кожево, Тереховская, Глухое, Новина. Информантами также выделена исчезнувшая д. Бор [ПМА, 2023]. В поселении визуально можно выделить 3 порядка домов; тип застройки смешанный, в селе соседствует рядовая и уличная планировка.

Центр культурного ландшафта поселения – погост Чухченемо-Ильинского прихода [Ансамбль..., 1975; Русское деревянное..., с. 463], до первой половины XX в. культовый деревянный ансамбль, называемый на Севере «тройник». Его жемчужиной была известная девятиглавая холодная церковь Или Пророка (1657), неизменно притягивавшая внимание путешественников и художников со всей страны на протяжении XIX–начала XX вв. В начале 1930-х гг. храм сгорел [Бакстон, 2002, с. 109]. С этого времени ансамбль состоял из клетского теплого одноглавого храма Василия Блаженного (1824) (крыша церкви над кафоликоном рухнула летом 2023 г.) и шатровой колокольни типа «восьмерик на четверике» (1783) [Гнедовский, 1978; Пермиловская, 2013].

Гражданское зодчество с. Чухчерема представлено традиционными севернорусскими комплексами крестьянского дома-двора. Большинство домов имеют тип связи жилой и хозяйственной части «брус»; избы поставлены на низком и среднем подклете, «подполья» в них не предусмотрено. Зафиксирован тип «глаголь», в единственном экземпляре; существовавшие ещё в XX в. памятники подобной конфигурации, бывшие настоящим украшением села, исчезли в результате повсеместных перестроек. Самый распространенный тип планировки – пятистенок, встречаются четырехстенки. На главном фасаде избы располагается 3–5 окон, над ними, на чердаках, как правило, устроены типичные для домов XX в. треугольные вышки – мезонины на 3 окна. Наряду с этим, в с. Чухчерема встречаются отдельные памятники конца XIX–начала XX в., внешний облик которых в большей степени соответствует старинному традиционному дому-комплексу. Они легко выделяются на фоне основной массы построек своими главными фасадами со сплошным треугольным фронтоном без мезонинов, а также свойственными для Подвинья мощными свесами кровли, поддерживаемыми резными консолями барочной формы [Пермиловская, 2013, с. 220].

В с. Чухчерема носителями этой традиции остаются последние старинные избы у дома-двора Я. М. Евдокимова (1910) и А. М. Мелентевой (конца XIX–начала XX в.) из д. Поташевская. При этом, фронтон избы Евдокимова получил дополнительную выразительность благодаря сплошной окраске в красный цвет. Хозяин не обошел стороной и нарядные консоли, вырезанные в форме конских голов – «коньков», также выкрашенные в тон фронтону. В отличие от обследованных ранее построек Онежского и Терского Поморья, в с. Чухчерема нет деления на «летнюю» и «зимнюю» избы. Жилое помещение одно, по главному фасаду, разделено на несколько комнат: 2 передних и кухню. Интерьеры жилых помещений современные, однако, в избе, за исключением случаев капитального ремонта, сохраняется как минимум одна большая русская печь (на кухне). В «передних» часто сложены 1–2 печки-голландки.

Хозяйственная часть традиционно двухэтажная, разделена на скотный двор (с загонем для скота и хлевом) и поветь. На повети со стороны озадков или крыльца вырубались квадратные ворота, куда закидывалось сено. Главный строительный материал – сосна. Большинство изб руб-

лено с применением способа связи венцов сруба «в лапу», тогда как для дворов более характерен способ «в обло». В качестве фундамента повсеместно использовались лиственничные столбы «стойки». Во время возведения жилищ даже в XX в. сохранялись частные элементы традиционной строительной обрядности, а именно – ритуальное угощение, сопровождавшее отдельные этапы завершения наиболее значимых частей в конструкции дома – окладного венца и печи: «дымово» и «окладно» угощение [ПМА, 2023].

Декор жилищ скромный: окна украшены деревянными наличниками с лаконичными, максимально стилизованными очельями. Распространена подшивка кровли вышек-мезонинов, выполненная в форме 1, 2 и 3 полуокружностей. На обшитых вагонкой избах встречается декоративный пояс подшивки крыши, в форме классических «сухариков».

Дух традиционного «наряда» двинского дома зажиточного крестьянина ярко проявился в украшении единственной оставшейся и зафиксированной двухэтажной избы П. А. Мелентевой. Этот монолитный «пятистенок» отличается мощными свесами крыши над главным фасадом, поддерживаемыми коньками-консолями. Торец кровли украшен причелинами с переплетающейся солярной символикой из двойных колец, сопровождающихся сквозными отверстиями и нижним волнистым пояском-меандром. На стыке причелин прибито ажурное полотенце со сложным пропиленным узором.

Наряду с декором, отвечающим тенденциям севернорусского деревянного зодчества в целом, отдельные регионы и даже поселения имеют собственные, местные традиции [Ополовников, 1989]. Для с. Чухчерема таким знаковым элементом экстерьера изб стали бытовавшие еще в конце XX–начале XXI вв. жестяные водоспуски [Пермиловская, 2013, с. 557] и сохранившиеся до настоящего времени железные дымоходы труб в форме двусторонних и четырехсторонних арок с заостренными зубчатыми краями и фитоморфными мотивами – как примеры местного производства, нашедшего повсеместное применение в украшении домов.

Заключение

С утратой памятников культовой архитектуры роль крестьянских домов-комплексов, формирующих образ традиционного севернорусского поселения, – возрастает. Безусловно, подлинная ценность жилища, его место в культурном ланд-

шафте зависит не только от особенностей архитектуры и внешнего облика. В соответствии с разработанным Ю. А. Ведениным культурно-ландшафтным подходом к изучению и сохранению особо охраняемых территорий, памятники важны не только во взаимосвязи между природой, культурой, временем и пространством, но и как часть сложной и целостной системы, «объединяющей в себе материальные и нематериальные компоненты» [Веденин, 2022, с. 33]. Однако изменение уклада жизни, превращение традиционных промыслов и ремесел в туристический продукт, а дома-комплекса – во временное загородное жилье (в «дачу»), повлияло на то, что историко-культурная ценность крестьянского жилища, еще существующего в реальных условиях исторических поселений, обнаруживается именно в их архитектуре: конструктивных особенностях и декоре, наследующим плотницким традициями древности. Комплекс крестьянского дома-двора Подвинья на примере репрезентативного с. Чухчерема является иллюстрацией того, как, при всех претерпеваемых им трансформациях, остается верным духу севернорусской архитектуры, сохраняя местную специфику. Общие принципы ориентации домов, порядок возведения срубов, применяемые материалы, способ связи жилья и двора, «наряд» избы и др. – соответствуют традиционной плотницкой культуре Русского Севера. Однако, отдельные элементы, такие, как тип связи «глаголь», установка жестяных водоспусков (даже несмотря на утрату большей их части) и дымников (и все это в контексте природной среды), придают жилищу с. Чухчерема неповторимый местный колорит. Это значительно усиливает его роль в процессе формирования культурного ландшафта исторического поселения, что служит потенциальным залогом туристической привлекательности, даже с учетом утраты большей части культовых сооружений.

Библиографический список

1. Ансамбль церквей Чухченемо-Никольского прихода: код памятника 2900584000. Архив культурного наследия, 1975 / сост. Т. А. Корюкина. URL: <http://nasledie-archive.ru/objs/2900584000.html> (дата обращения: 11.02.2024).
2. Веденин Ю. А. Культурно-ландшафтный подход к изучению и сохранению особо охраняемых территорий // Кенозерские чтения – 2021. Заповедные земли Русского Севера в контексте социально-гуманитарных и естественно-научных исследований: сб. мат. Х научно-практ. конф. Архангельск. 2022. С. 29–40.
3. Гнедовский Б. В. Вокруг Архангельска. Москва : Искусство, 1978. 184 с.
4. Дэвид Бакстон. Путешествие по северной Руси / пер. с англ. А. Ставиской // Звезда. 2002. № 7. С. 95–113.
5. Кибирев В. М. Деревянное зодчество Русского Севера и его роль в формировании национальной культуры и архитектуры. По материалам экспедиции 1946–1960 годов. Архангельск : ЗАО «Партнер НП», 2015. 164 с.
6. Копанев А. И. Двор крестьянина в Подвинье в XVII в. // Культура Русского Севера / отв. ред. К. В. Чистов. Ленинград : Наука. Ленингр. отд-ние, 1988. С. 174–182.
7. Красноречьев Л. Е. Народное деревянное зодчество Новгородчины. Новгородский музей-заповедник. URL: <https://novgorod-iss.kamiscloud.ru/entity/PERSON/20251> (дата обращения: 11.02.2024).
8. Маковецкий И. В. Архитектура русского народного жилища. Север и Верхнее Поволжье. Москва : Изд-во АН СССР, 1962. 338 с.
9. Муханов П. А. Сборник документов по русской истории. URL: <https://www.prlib.ru/item/712094> (дата обращения: 11.02.2024).
10. Ополовников А. В. Сокровища Русского Севера. Москва : Стройиздат, 1989. 367 с.
11. Пермиловская А. Б. Культурные смыслы народной архитектуры Русского Севера. Екатеринбург : УрО РАН; Архангельск : ОАО «ИПП «Правда Севера»; Ярославль : ЯГПУ имени К. Д. Ушинского, 2013. 608 с.
12. Пермиловская А. Б. Северный дом. Архитектурно-художественный каталог. Петрозаводск : ПетроПресс, 2000. 224 с.
13. Пермиловская А. Б. Крестьянское жилище как адаптационный механизм организации жизненного пространства / А. Б. Пермиловская, А. А. Усов // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4. С. 183–189. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10469.
14. ПМА. Усов А. А. Отчет об экспедиции в Холмогорский район. Информанты Заозерская Валентина Васильевна, 1937 г. р., м. р. д. Ракула, м. п. с. Чухчерема; Палтусова Зоя Михайловна, 1936 г. р., м. р. д. Заручей (Н. Чухчерема), м. п. с. Чухчерема (д. Поташевская); Марчук Валентина Эмильевна, 1962 г. р., м. р. и м. п. с. Чухчерема (д. Среднепогостская); запись 2023.
15. Русское деревянное зодчество. Произведения народных мастеров и вековые традиции. Москва : Северный Паломник, 2012. 670 с.
16. Севан О. Г. «Малые Корелы». Архангельский музей деревянного зодчества. Москва : Прогресс-Традиция, 2012. 368 с.
17. Старые карты Архангельска и Архангельской области. URL: <http://www.etomesto.ru/arhangel'sk/catalog.php> (дата обращения: 08.02.2024).
18. Ушаков Ю. С. Ансамбль в народном зодчестве русского Севера (пространственная организация, композиционные приемы, восприятие). Ленинград : Стройиздат. Ленингр. отд-ние, 1982. 168 с.

19. Шахматов А. А. Исследование о двинских грамотах XV века. Ч. 2: Издание 115 грамот XV века; Акты Чухченемского монастыря. Санкт-Петербург: Тип. Имп. акад. наук, 1903. 184 с.

20. Habitat: Vernacular Architecture for a Changing Planet / Ed.: Sandra Piesik. UK., London: Thames & Hudson LTD, 2017. 600 p.

Reference list

1. Ansambl' cerkvej Chuhchenemo-Nikol'skogo prihoda: kod pamjatnika 2900584000. Arhiv kul'turnogo nasledija, 1975 = The ensemble of churches of the Chukhchenemo-Nikolsky parish: the code of the monument is 2900584000. Cultural Heritage Archive, 1975 / sost. T. A. Korjukina. URL: <http://nasledie-archive.ru/objs/2900584000.html> (data obrashhenija: 11.02.2024).

2. Vedenin Ju. A. Kul'turno-landshaftnyj podhod k izucheniju i sohraneniu osobo ohranjaemyh territorij = Cultural and landscape approach to the study and preservation of specially protected areas // Kenozerskie chtenija – 2021. Zapovednye zemli Russkogo Severa v kontekste social'no-gumanitarnyh i estestvenno-nauchnyh issledovanij : sb. mat. H nauchno-prakt. konf. Arhangel'sk. 2022. S. 29–40.

3. Gnedovskij B. V. Vokrug Arhangel'ska = Around Arkhangelsk. Moskva : Iskusstvo, 1978. 184 s.

4. Djevid Bakston. Puteshestvie po severnoj Rusi = Travel in northern Russia / per. s angl. A. Staviskoj // Zvezda. 2002. № 7. S. 95–113.

5. Kibirev V. M. Derevjannoe zodchestvo Russkogo Severa i ego rol' v formirovanii nacional'noj kul'tury i arhitektury. Po materialam jekspedicii 1946–1960 godov = Wooden architecture of the Russian North and its role in the formation of national culture and architecture. Based on materials from the expedition of 1946–1960. Arhangel'sk : ZAO «Partner NP», 2015. 164 s.

6. Kopanev A. I. Dvor krest'janina v Podvin'e v XVII v. = The yard of a peasant in Podvinye in the XVII century // Kul'tura Russkogo Severa / otv. red. K. V. Chistov. Leningrad : Nauka. Leningr. otd-nie, 1988. S. 174–182.

7. Krasnorech'ev L. E. Narodnoe derevjannoe zodchestvo Novgorodchiny. Novgorodskij muzej-zapovednik = Folk wooden architecture of the Novgorod region. Novgorod Museum-Reserve. URL: <https://novgorod-iss.kamiscloud.ru/entity/PERSON/20251> (data obrashhenija: 11.02.2024).

8. Makoveckij I. V. Arhitektura russkogo narodnogo zhilishha. Sever i Verhnee Povolzh'e = Architecture of Russian folk dwelling. North and Upper Volga region. Moskva : Izd-vo AN SSSR, 1962. 338 s.

9. Muhanov P. A. Sbornik dokumentov po russkoj istorii = Collection of documents on Russian history. URL: <https://www.prlib.ru/item/712094> (data obrashhenija: 11.02.2024).

Статья поступила в редакцию 19.03.2024; одобрена после рецензирования 15.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 19.03.2024; approved after reviewing 15.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

10. Opolovnikov A. V. Sokrovishha Russkogo Severa = Treasures of the Russian North. Moskva : Strojizdat, 1989. 367 s.

11. Permilovskaja A. B. Kul'turnye smysly narodnoj arhitektury Russkogo Severa = Cultural meanings of folk architecture of the Russian North. Ekaterinburg : UrO RAN; Arhangel'sk : OAO «IPP «Pravda Severa»; Jaroslavl' : JaGPU imeni K. D. Ushinskogo, 2013. 608 s.

12. Permilovskaja A. B. Severnyj dom. Arhitekturno-hudozhestvennyj katalog = North House. Architectural and artistic catalogue. Petrozavodsk : PetroPress, 2000. 224 s.

13. Permilovskaja A. B. Krest'janskoe zhilishhe kak adaptacionnyj mehanizm organizacii zhiznennogo prostranstva = Peasant housing as an adaptation mechanism for organizing living space / A. B. Permilovskaja, A. A. Usov // Jaroslavl'skij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 4. S. 183–189. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10469.

14. PMA. Usov A. A. Otchet ob jekspedicii v Holmogorskij rajon = Report on the expedition to the Kholmogorsky district. Informanty Zaozerskaja Valentina Vasil'evna, 1937 g. r., m. r. d. Rakula, m. p. s. Chuhcherema; Paltusova Zoja Mihajlovna, 1936 g. r., m. r. d. Zaruchej (N. Chuhcherema), m. p. s. Chuhcherema (d. Potashevskaja); Marchuk Valentina Jemil'evna, 1962 g. r., m. r. i m. p. s. Chuhcherema (d. Srednepogostskaja); zapis' 2023.

15. Russkoe derevjannoe zodchestvo. Proizvedenija narodnyh masterov i vekovyje tradicii = Russian wooden architecture. Works of folk masters and age-old traditions. Moskva : Severnyj Palomnik, 2012. 670 s.

16. Sevan O. G. «Malye Korely». Arhangel'skij muzej derevjannogo zodchestva = «Lesser Korels». Arkhangelsk Museum of Wooden Architecture. Moskva : Progress-Tradicija, 2012. 368 s.

17. Starje karty Arhangel'ska i Arhangel'skoj oblasti = Old maps of Arkhangelsk and the Arkhangelsk region. URL: <http://www.etomesto.ru/arhangel'sk/catalog.php> (data obrashhenija: 08.02.2024).

18. Ushakov Ju. S. Ansambl' v narodnom zodchestve russkogo Severa (prostranstvennaja organizacija, kompozicionnye priemy, vospriyatje) = Ensemble in folk architecture of the Russian North (spatial organization, compositional techniques, perception). Leningrad : Strojizdat. Leningr. otd-nie, 1982. 168 s.

19. Shahmatov A. A. Issledovanie o dvinskih gramotah XV veka = Study on Dvina letters of the XIV century. Ch. 2: Izdanie 115 gramot XV veka; Akty Chuhchenemskogo monastyrja. Sankt-Peterburg : Tip. Imp. akad. nauk, 1903. 184 s.

20. Habitat: Vernacular Architecture for a Changing Planet / Ed.: Sandra Piesik. UK., London: Thames & Hudson LTD, 2017. 600 p.

Научная статья
УДК 745.52/746
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-220
EDN: SRUJGU

Проблема преемственности традиций текстильных ремесел в Свердловской области

Олеся Сергеевна Погадаева

Аспирант, Уральский государственный архитектурно-художественный университет имени Н. С. Алфёрова; младший научный сотрудник, Научно-образовательный центр «Сибирский центр промышленного дизайна и прототипирования», Национальный исследовательский Томский государственный университет. 634050, Томск, проспект Ленина, 79
pogadaeva.olesia@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5922-1655>

Аннотация. В статье рассматривается проблема преемственности знаний и навыков владения текстильными ремеслами в Свердловской области, описываются современные формы передачи ремесленного мастерства. Показана важность культурной трансмиссии, непрерывности в передаче традиций, формирования интереса к ремесленному опыту предшествующих поколений, в том числе через сопричастность к духовным истокам национальной культуры, ценностям семьи и рода, через создание условий для самореализации и самовыражения человека, через вовлечение в процесс ручного изготовления текстильных изделий. В поле научного рассмотрения – поколенческая преемственность традиций промысла на основе семейных отношений. Представлены результаты изучения последовательной (из поколения в поколение) передачи ремесленного опыта в рамках прямых родственных отношений. Передача опыта была проанализирована на примере четырех поколений семьи: от прабабушки как хранителя ремесла до правнучки. В рамках поставленной проблемы были опрошены мастера, педагоги и их ученики, занимающиеся текстильными ремеслами в регионе, проведены интервьюирование и анкетирование участников профильных фестивалей, мастер-классов и семинаров. На основе проведенного анализа данных, полученных в результате опросов и изучения механизмов работы с обучающимися были сформулированы предложения по новым формам взаимодействия с целевой аудиторией для популяризации традиционных текстильных ремесел Урала. Они могут быть использованы образовательными учреждениями и центрами дополнительного образования. Опираясь на матрицу обучения «осознанная компетентность» и метод «обучение через погружение», автор исследования выделяет пять уровней в освоении традиционных промыслов и ремесел.

Статья будет полезна исследователям, интересующимся традиционными ремеслами, преподавателям для работы над методическими пособиями, а также научным сотрудникам музеев, студентам и широкому кругу читателей.

Ключевые слова: историко-художественное наследие; преемственность традиции; передача ремесленного опыта; сохранение и развитие текстильных ремесел; народные художественные промыслы Среднего Урала и Свердловской области

Для цитирования: Погадаева О. С. Проблема преемственности традиций текстильных ремесел в Свердловской области // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 220–229. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-220>. <https://elibrary.ru/SRUJGU>

Original article

The problem of continuity of textile crafts traditions in the Sverdlovsk region

Olesya S. Pogadaeva

Post-graduate student, Ural state university of architecture and art named after N. S. Alferov; junior researcher, Scientific and educational center «Siberian center for industrial design and prototyping», National research Tomsk state university. 634050, Tomsk, Lenin avenue, 79
pogadaeva.olesia@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5922-1655>

Abstract. The article examines the problem of continuity of knowledge and skills in owning textile crafts in the Sverdlovsk region, describes modern forms of transferring handicraft skills. The importance of cultural transmission, continuity in the transmission of traditions, the formation of interest in the craft experience of previous generations, including through involvement in the spiritual origins of national culture, the values of family and gender, through the creation of conditions for self-realization and self-expression of a person, through involvement in the process of manual manufacture of textiles. In the field of scientific consideration there is the generational continuity of fishing traditions based on family relations. The results

of the study of the consistent (from generation to generation) transfer of craft experience within the framework of direct family relations are presented. The transfer of experience was analyzed using the example of four generations of the family: from great-grandmother as the keeper of the craft to great-granddaughter. As part of the problem, craftsmen, teachers and their students involved in textile crafts in the region were interviewed, there were also interviewed participants in specialized festivals, master classes and seminars. Based on the analysis of the data obtained as the result of surveys and studying the mechanisms of working with students, proposals were formulated on new forms of interaction with the target audience to popularize the traditional textile crafts of the Urals. They can be used by educational institutions and centers of additional education. Based on the matrix of learning «conscious competence» and the method of «learning through immersion», the author of the study identifies five levels in development of traditional crafts.

The article will be useful for researchers interested in traditional crafts, teachers to work on methodological manuals, as well as museum researchers, students and a wide range of readers.

Key words: historical and artistic heritage; continuity of tradition; transfer of craft experience; preservation and development of textile crafts; folk arts and crafts of the Middle Urals and the Sverdlovsk region

For citation: Pogadaeva O. S. The problem of continuity of textile crafts traditions in the Sverdlovsk region. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (3): 220-229. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-220>. <https://elibrary.ru/SRUJGU>

Введение

Изучение современного состояния традиционных текстильных ремесел Среднего Урала и части Северного Урала Свердловской области, способов передачи знаний, умений и навыков, имеет большое значение для понимания процессов их дальнейшего существования и развития в регионе. Целью исследования является выявление перспектив сохранения и развития преемственности традиционных текстильных ремесел Свердловской области. Изучение механизмов трансляции ремесленного опыта позволяет понять перспективы сохранности промысла, определить горизонты преемственности ремесла в разрезе семейной культурной традиции и дополнительных образовательных траекторий. Для исследования текущего положения текстильных ремесел интерес представляет обзор методов обучения, используемых технологий, особенностей передачи ремесленного мастерства и популяризация промысла.

Проявившийся в последнее время интерес к рукоделию, в том числе ручному ткачеству, прядению, эко-крашению, кружевоплетению и другим видам ремесел, воссозданию старинных технологий, изучению региональных особенностей традиционных текстильных ремесел, сохранению этнокультурной идентичности обуславливает несомненную актуальность вопроса.

Ручное ткачество и прядение в прошлом являлись одним из основных видов домашней деятельности человека, которая позволяла ему обеспечивать всю семью необходимой одеждой и вещами утилитарного назначения. Значительная доля тканей и тканых изделий для хозяйства изготавливались в домашних условиях. Передача знаний, навыков и умений по освоению текстильных ремесел происходила в семье. Ребенок

осваивал традиционные элементы художественного творчества через подражание взрослым, обучаясь одновременно в общине или в семье. В настоящее время такие случаи преемственности являются единичными.

Исторически на территории России сложились три основные формы обучения традиционному ремеслу: «семейное, ученичество у мастера и организованное обучение в учебных заведениях, появившихся в конце XVIII в.» [Косогорова, 2012, с. 14–15]. Ученик проходил обучение у мастера через наглядное обучение простым ремесленным навыкам с постепенным усложнением практической деятельности. Мастера можно было приравнять по профессиональным компетенциям к педагогу до того, как появились профильные учебные заведения.

В дореволюционный период в России появились специальные школы, где обучали отдельным видам народных художественных промыслов и ремесел, среди них: художественная вышивка, художественное ткачество, ковроткачество, золотное шитье, кружевоплетение, художественная резьба по кости, токарно-столярное производство, лозоплетение и многое другое [Косогорова, 2012, с. 15–16].

Передача системных знаний, навыков и ценностей промысла в процессе обучения является базовым фактором сохранения исторической преемственности культуры. Именно процесс постоянной и непрерывной содержательной передачи, повторения умений от поколения к поколению и есть суть понятия «традиция». Нарушение в системе последовательной межпоколенной передачи традиции ведет к ее угасанию [Садыева, 2010].

Изучение принципов и методов передачи ремесленного мастерства рассматривается в разрезе исторического поколения – временного периода,

определение которому дает российский социолог В.Т. Лисовский: «отрезок времени, равный интервалу между рождением родителей и рождением их детей. Статистически этот отрезок времени равен 20–25 годам. Это означает, что одновременно в обществе живут четыре-пять поколений. В зависимости от условий их жизни, омоложения семьи, генетической предрасположенности, увеличения средней продолжительности жизни число поколений может расти или сокращаться» [Семьеведение: учебное пособие, 2018, с. 52].

Методы исследования

В данной статье для рассмотрения преемственности традиционного текстильного ремесла использовались теоретические и эмпирические методы научного исследования. Теоретические: поисково-библиографический метод изучения этнографических и фольклорных изданий, учебно-методической литературы; общенаучные: исторический анализ, классификация литературных материалов; эмпирические методы: метод опроса – анкетирование мастеров, педагогов и учеников, занимающихся текстильными ремеслами.

Обзор литературы

Методологической основой для данного исследования послужили работы, связанные с вопросами преемственности культурного наследия с точки зрения социологии, педагогики, психологии и культурологии.

Теоретические аспекты, касающиеся вопросов преемственности культурного наследия с точки зрения философии, социологии и культурологии, отражены в работах Н. С.-Д. Садыевой [Садыева, 2018].

С точки зрения психологии вопросы преемственности традиций раскрываются в трудах С. А. Векиловой [Векилова, 2010].

В области педагогики вопрос культуры преемственности народных художественных промыслов и ремесел, а также их сохранение изучали М. А. Некрасова [Некрасова, 1985; 1981], Г. Н. Волков [Волков, 2003; 1999], И. Стравинский [Стравинский, 1971], З. П. Васильцова [Васильцова, 1988].

О преемственности через культуру воспитания как важного фактора духовно-нравственного формирования личности писали Е. П. Агапов, Л. П. Пендюрина и О. А. Нор-Аревян [Семьеведение, 2018], К. Д. Ушинский [Ушинский, 1950].

Вопросы изучения форм и методов обучения, образовательные модели, а также этапы усвоения информации подвергают научному рассмотрению Ю. С. Салтанова [Салтанова, 2014], А. С. Родиков

[Родиков, 2010], М. П. Щетинин [Щетинин, 1986], И. Я. Конфедератов и В. П. Симонов [Конфедератов, 1969], В. П. Беспалько [Беспалько, 1989], Ю. А. Суфиева [Суфиева, 2020].

О развитии, формировании народного искусства, трактовке понятия «мастер» писали М. А. Некрасова [Некрасова, 1985], А. С. Максяшин [Максяшин, 2017], Л. В. Косогорова [Косогорова, 2012], Б. Маджитова [Маджитова, 2002].

Историю и современное состояние промыслов и ремесел в Свердловской области, а также некоторые аспекты текстильных ремесел в своих работах рассматривали А. С. Максяшин, Е. Ю. Манерова, М. М. Павлова [Народные художественные промыслы..., 2019; Максяшин, 2020; Манерова, 2020], О. С. Погадаева [Погадаева, 2020].

Региональные особенности преемственности частично рассмотрены в трудах А. С. Максяшина [Максяшин, 2017], О. Б. Ворончихиной и В. В. Липиной [Ворончихина, 2000].

В исследованиях региональных авторов подробно не изучались центры текстильных ремесел и работы отдельных мастеров, виды текстильных ремесел, распространившиеся на территории региона, семейная преемственность в передаче ремесла, методика и методы передачи знаний и опыта от мастера ученику.

В связи с чем изучение преемственности текстильных ремесел в Свердловской области становится актуальной темой для исследования.

Результаты исследования

Передача ремесленных традиций на примере семейного обучения и клубных формирований

До начала XX в. преемственность мастерства в текстильных ремеслах, таких как ткачество, прядение, крашение и набойка, осуществлялась от матери к дочери и являлась частью семейных традиций. Освоение ремесел начиналось у детей с раннего возраста, в том числе в игровой форме. Занятие сопровождалось общением взрослого и ребенка, где разговор соединялся с творческим процессом: рассказами, побасенками, песнями и сказками. С 3–4-х лет ребенок считался помощником в семье, а в 10–12 лет уже полноценным работником. Девочки садились прясть за детскими прялками, вышивать за швейкой. Если к 5–7-ми годам она овладела первичными навыками прядения пряжи, то ближе к десяти годам начинала осваивать ткацкий напольный станок с ткачества поясов и рушников. С этого периода девочка занималась подготовкой приданого. Как правило, ткачеством занимались в зимний период большими «бабьими» компаниями.

Принцип «делай, как я» являлся ключевым при обучении ремеслу, с помощью копирования дей-

ствий осваивались основные рабочие приемы. Последовательность освоения навыков ремесла строилась на повторении через первичное восприятие, ознакомление и последующее воспроизведение процесса. Соблюдение последовательности данного алгоритма способствовало сохранению, преемственности и дальнейшей передаче умения и традиций промыслов и ремесел из поколения в поколение [Садыева, 2010]. В процессе повторения ученики постигали традиционные для ремесла форму, орнаментуку и колористику изделий, способы и технику обработки местного сырья, эстетику, характерную для крестьянского быта.

Таким образом, основой образования в области народных ремесел является межпоколенная передача культурного опыта, а также ведущая роль мастера в сохранении и продолжении традиций народного искусства. Именно этот опыт поколений сыграл важную роль в формировании народного художественного творчества, где прочную основу для его развития составляет «сохранение передачи изустно-зрительной традиции» в качестве преемственности мастерства [Некрасова, 1981, с. 79].

В XIX – первой половине XX вв. из всех видов ручного производства текстильных изделий – прядение и ткачество были распространены повсеместно. Отказ от ручного ремесла произошел по причине появления промышленных производств и фабрик, специализирующихся на выпуске тканей, вследствие чего исчезла необходимость в изготовлении домоткани, требующей больших временных затрат, а ткацко-прядильные инструменты перестали быть необходимыми в быту.

Изменился вектор преемственности: передача умений перешла из семьи в развивающие и образовательные учреждения, трансформации подвергся и вектор удовлетворения потребностей деятельности – от материальной необходимости к культурным запросам.

Трансмиссия традиций текстильных ремесел в семье осуществлялась, как правило, по женской линии. До 1930 гг. XX столетия на Урале годовой ритм женщины определяли технологические процессы, связанные с изготовлением ткани: от выращивания волокнистых растений до процесса ручного ткачества. В рамках локальной территории развивались промыслы и ремесла. Традиционно передача этого опыта осуществлялась внутри семьи или общины, позднее – в структурной организации (образовательное учреждение, артель, цех, фабрика). Сокращение передачи ремесла произошло в результате разъезда семьи, распада общины или расформирования организаций, а также вследствие отсутствия востребованности ремесла и утратой его актуальности.

Автором были исследованы механизмы передачи текстильного ремесла через участие в практико-ориентированных программах фестивалей, мастер-классов и семинаров, в экспедиционных полевых исследованиях, в том числе были проведены опросы посредством интервью и анкетирования мастеров, педагогов и их учеников, занимающихся текстильными ремеслами в регионе.

Чтобы ответить на вопросы: каким образом поддерживается в современном мире передача текстильного ремесла, какие существуют способы его передачи, сохраняется ли его преемственность из поколения в поколение в настоящее время, автором статьи был проведен опрос среди мастеров, педагогов и их учеников, проживающих, обучающихся и занимающихся ремеслами на территории региона, на тему: «Преемственность текстильных ремесел в Свердловской области». Прием ответов проводился при помощи онлайн-платформы Google Forms, где использовались открытые вопросы, в которых преобладала значимость личного отношения респондентов. Сбор информации был направлен на фиксацию основных текстильных ремесел, существующих в регионе; определение категорий участников, занимающихся сохранением, изучением и передачей ремесла; установление источников знаний о ремесле; выявление процентного соотношения его передачи из поколения в поколение; раскрытие основных мотивов для занятия текстильными ремеслами.

К участию в анкетировании были привлечены мастера (носители традиций в текстильном ремесле) и педагоги дополнительного образования, а также их ученики, обучающиеся текстильным ремеслам на территории Свердловской области (в их число входят дети, молодежь и взрослые).

В опросе было задействовано 100 человек. В категории опрошиваемых вошли: мастера – 44,1 %, педагоги – 24,5 % и ученики – 31,4 %. Эти участники делятся по возрастным категориям на взрослых от 26 до 85 лет – 80,4 %, молодежь от 14 до 25 лет – 9,8 %, детей до 14 лет – 9,8 %. Большая часть опрошиваемых – это люди старше 26 лет – мастера, педагоги и ученики. В опросе приняли участие респонденты из следующих населённых пунктов Свердловской области: г. Екатеринбург, г. Сысерть, г. Новоуральск, г. Каменск-Уральский, г. Ивдель, г. Полевской, г. Ирбит, г. Первоуральск, г. Богданович, г. Красноуфимск, г. Асбест, г. Арамилы, г. Заречный, г. Верхняя Пышма, г. Новая Ляля, п. Большой Исток, п. Калиново, с. Патруши, с. Горки, с. Бруснятское, с. Сосновское, с. Колчедан, д. Ялым, д. Ольховка. Выбор вышеперечисленных городов и поселений был обусловлен расположением на данной территории различных об-

разовательных и ремесленных объединений, развивающих народные художественные промыслы в части изготовления традиционных текстильных изделий, и наличия на данной территории мастеров, владеющих знаниями и навыками ремесленного промысла. В процентном соотношении: 34 % интервьюируемых являлись жителями мегаполиса, 63 % участников опроса проживали в областных населенных пунктах.

В процессе опроса были выявлены основные текстильные ремесла, которыми владеют мастера, обучают педагоги и постигают ученики: ручное ткачество (43 %), вязание (38,2 %), вышивка (37,3 %), художественная обработка шерсти (28,4 %), текстильная народная кукла (23,5 %), лоскутное шитье (20,6 %), печать на ткани (18 %), эко-крашение (11,8 %), традиционный костюм (10,8 %), прядение (10 %) и кружевоплетение (8,8 %).

Для респондентов источниками знаний о существовании ремесла послужили: прабабушки, бабушки, мамы; мастера и педагоги; знакомые и друзья; музеи и экскурсии; фестивали, ярмарки, мастер-классы, семинары, курсы; учебные занятия (в дошкольном, начальном, среднем, высшем учебном заведениях); методическая литература; интернет-ресурсы (сайт, блог, социальные сети); сказки (жанр фольклора или художественная литература), кинофильмы и мультфильмы.

Ремесло передавалось в семье по наследству у 50 % опрошенных, из них у 12 % передача следовала из поколения в поколение неразрывно, а у 38 % – с частичными поколенческими разрывами, у оставшихся 50 % прямая передача ремесленных умений в семье отсутствовала.

Автор исследовал преемственные связи текстильного ремесла в семье на основе четырех поколений (Таблица 1)

Таблица 1.

Передача знаний и опыта в семье у мастеров, педагогов и их учеников, занимающихся текстильными ремеслами на территории Свердловской области

Поколение по женской линии \ Прцентное соотношение	11,8 %	3,7 %	7,4 %	19,7 %	7,4 %	50 %
Первое поколение (прабабушка)	+	+	-	-	-	-
Второе поколение (бабушка)	+	+	+	+	-	-
Третье поколение (мама)	+	-	+	-	+	-
Четвертое поколение (правнучка / дочь)	+	+	+	+	+	+

У 11,8 % опрошенных преемственность мастерства происходит с использованием всех четырех поколений, у 3,7 % – с потерей одного поколения из четырех, у 7,4 % – на основе трех последовательных поколений, у 19,7 % – с потерей двух промежуточных поколений, у 7,4 % – на основе двух последовательных поколений, у 50 % без передачи преемственности.

Из вышесказанного следует, что прямая последовательная передача сохранилась у 19,2 %, к ним относятся цепочки: прабабушка – бабушка – мама – дочь / бабушка – мама – дочь, у 30,8 % – с нарушением последовательной передачи, через одно поколение: прабабушка – бабушка – дочь / бабушка – дочь / мама – дочь. Последовательную цепочку мама – дочь автор относит к прямой передаче, но с нарушением последовательности, в связи с отсутствием информации о предыдущих поколениях. Следует отметить, что по большей части

в семьях ремесло передается в тех случаях, где в преемственной цепочке есть звено – бабушка.

Из 32 % опрошенных респондентов, проживающих в мегаполисе, только у 2 % сохранилась прямая последовательная передача ремесла из поколения в поколение, у 16 % – частично, с утерей одного или нескольких звеньев из четырех поколений, у 14 % – не продолжилась преемственность ремесла в семье. У 10 % опрошенных респондентов, проживающих в малых городах и сельских поселениях, в семье сохранилась последовательная передача, у 22 % – частично, у 36 % – преемственность утрачена.

В настоящее время у 43 % опрошенных в семье имеются те, кто занимается текстильными ремеслами, у 57 % опрошенных в семье прервана межпоколенная передача ремесленных навыков текстильного рукоделия.

В рамках проведенного опроса у респондентов выявлялись и основные мотивы для занятия тек-

стильными ремеслами. На основе обработанных данных можно выделить несколько мотивирующих направлений: непосредственно интерес к рукоделию как виду творческой деятельности; возможность творческой самореализации через выполнение ремесленных изделий; сохранение исторической памяти предков через погружение в народную художественную культуру и участие в процессе передачи ремесленных умений последующим поколениям; создание уникальных изделий, позволяющих получить дополнительный доход, расширение возможностей взаимодействия с социальным окружением, в том числе и в области профессиональных интересов; изучение и возрождение традиций народного творчества.

На сегодняшний день мы можем отметить интерес к возрождению, сохранению и изучению текстильных ремесел на территории Свердловской области. Передача ремесленного умения в семье сохранилась у половины опрошенных респондентов, в том числе как в последовательных цепочках с прямой передачей из поколения в поколения, так и имеющих поколенческие разрывы. Налицо и активное возобновление интереса к традиционным текстильным ремеслам через вовлечение современного поколения самых разных возрастов в культурно-образовательные и просветительские центры, реализующие мастер-программы по сохранению народных художественных промыслов. «Преемственность происходит благодаря контакту и посредством его. Без контакта (а практически – встречи в одной точке времени-пространства) преемственность невозможна, как невозможно и подражание» [Садыева, 2012].

Современные механизмы передачи и сохранения текстильных ремесел

В данном разделе автор предлагает рассмотреть формат, форму, методы, способы и средства обучения текстильным ремеслам, с помощью которых осуществляется их трансляция. Передача навыков и знаний осуществляется за счет использования: **словесного** метода через объяснения, дискуссии, беседы, лекции, рассказы, работу с книгой и инструктивным материалом; посредством **наглядного** метода, где средствами обучения выступают: метод иллюстраций, метод демонстраций, наблюдения, презентации, видеоматериал; с применением **практического** метода и внедрением практической работы, выполнением образцов и отработкой навыков.

На Урале в XIX в. процесс освоения ремесла основывался на следующих методах обучения: преемственность в передаче опытного знания, формирование новых практических умений и навыков, определение художественного замысла

изделия, многократное копирование образца, создание новых изделий на основе шаблона, поэтапный и итоговый контроль результатов. На занятиях использовались убеждения, основанные на логике, с применением аргументов и доказательств, а также примерами из опыта предыдущих поколений [Народные художественные промыслы..., 2019, с. 202].

Если до 2000 г. передача ремесла осуществлялась традиционными способами в формате очного общения, изустно-зрительным путем, предполагающим прямой контакт мастера с учеником и отсутствием пространственных интервалов, то с развитием интернет-ресурсов формат передачи ремесла расширился. Распространение интернета привело к новым форматам обучения, появились дистанционные и смешанные технологии обучения, стали доступны веб-порталы о ремеслах со статьями и полезной информацией для начинающих ремесленников, электронная библиотека и методические пособия, видеокурсы, мастер-классы, лекции семинары и конференции. Неизменным в цепочке преемственности остались носитель опыта и «восприниматель опыта». И если для обучающихся, находящихся на этапе восприятия и усвоения текстильного ремесла подобного плана информационное погружение и самостоятельное обучение основам рукоделия приемлемо, то на этапе воспроизведения ремесленных изделий необходима непосредственная связь с носителем и транслятором (передатчиком) умения, в том числе и своевременная корректировка правильности движения ученика в овладении мастерством и ценностью промысла. При отсутствии на этапе воспроизведения непосредственной связи с носителем ремесла утрачивается преемственность традиции и процесс освоения умения может остаться на любительском уровне.

Среди современных форм передачи текстильного ремесла выделим наиболее распространенные: мастер-класс, лекция, семинар, научно-практическая конференция, фестиваль, выставка, экскурсия, методическая литература, каталог/альбом. Широкий диапазон доступных средств, существующих форм и форматов обучения позволяет каждому человеку, у которого есть сформированная потребность в получении знаний и опыта выбрать свой подход к изучению текстильного ремесла.

Автором был рассмотрен ряд методик, позволяющих оценить компетентностный уровень обучающихся на различных этапах освоения ремесла. В частности, И. Я. Конфедератов и В. П. Симонов выделяют следующие уровни усвоения информации: распознавание предмета; запоминание; пони-

мание; применение [Конфедератов, 1969]. Схожие этапы предлагает В. П. Беспалько: понимание, узнавание, воспроизведение, применение, творчество [Беспалько, 1989].

Для определения, на каком уровне освоения ремесла находится каждый обучающийся в процессе получения новых знаний и навыков, следует обратиться к матрице осознанной компетентности А. Бандура – психолога, основателя социальной теории обучения. В своих исследованиях он рассматривает четыре этапа пошаговой модели развития на основе матрицы обучения: неосознанная некомпетентность, осознанная некомпетентность, осознанная компетентность, неосознанная компетентность. Также следует отметить, что без постоянной практики можно вернуться на стадию ниже [Родиков, 2010, с. 218]. Данная модель помогает разобраться в обычном процессе освоения материала или конкретной стадии развития обучающегося, благодаря чему становится возможным дать оценку определенного мастерства и приобретенного навыка, подвергнув анализу целенаправленные методы обучения.

Компетентностная модель выбрана в соответствии с направленностью современного образования на процесс получения знаний, умений и навыков через освоение компетенций.

Обучение погружением, также известное как метод «обучение через погружение», является активным методом обучения, в котором учащиеся полностью погружаются в изучаемую предметную область. Технология «погружения» была разработана в 1980 г. на основе теоретических концепций М. П. Щетинина [Щетинин, 1986]. Этот способ организации обучения в форме погружения, основывается на принцип длительного изучения одного или нескольких исходных дисциплин, где глубокое и полное погружение в предмет позволяет лучше усваивать и запоминать новую информацию.

Основываясь на матрице А. Бандура и методе «обучение через погружение», мы можем выделить пять уровней в освоении традиционных промыслов и ремесел:

- отсутствие знаний о ремесле (неосознанная некомпетентность, где человек не владеет информацией о ремесле);

- этап знакомства с ремеслом (первичное погружение, усвоение новой информации о ремесле – что это, какие изделия есть, какие есть возможности? Человек проявляет интерес, происходит первое знакомство с техниками и технологиями изготовления);

- освоение первичных навыков ремесла (вторичное погружение, осознанная некомпетентность, когда мы уже понимаем, что именно надо делать, но не понимаем, как прийти к результату);

- этап совершенствования навыков при копировании ремесленных образцов (осознанная компетентность, когда все выполняется по инструкции, следуя правилам, «согласно инструкции»);

- мастерство (неосознанная компетентность, когда приходит мастерство. На этом этапе человек заявляет о себе «я – мастер», принимает активное участие в конкурсах, выставках, фестивалях, ярмарках, а также может обучать других, создавать авторские образцы, обладающие уникальными характеристиками (целостность художественного решения изделия; функциональная обусловленность художественного решения изделия; техническое качество изделия; исполнительское мастерство)).

В целях формирования интереса к текстильным ремеслам и поддержки преемственности как при внутрисемейной передаче, так и в рамках реализации просветительских, культурно-досуговых, клубных и образовательных программ в государственных и частных учреждениях современному поколению необходимо предоставить разносторонний доступ к различным формам освоения традиционных промыслов. Организация мастер-классов, выставок, фестивалей, создание тематических онлайн-платформ, детских и юношеских профильных проектных смен не только помогают привлечь внимание «воспринимателей опыта» к текстильным ремеслам, но и погрузиться в истоки национальной культуры, культурные ценности семьи и рода, сформировать условия для самореализации и самовыражения человека.

Заключение

Для сохранения и развития традиционных текстильных ремесел необходима межпоколенная непрерывность. Частично передача мастерства, умения и секретов мастерства происходит в семье, но для обеспечения непрерывности в развитии ремесла необходимым фактором является привлечение внешних носителей опыта – ремесленных специалистов, мастеров, хранителей промысла. Обучение у мастеров возможно через систему творческих мастерских в культурно-образовательных и просветительских центрах, реализующих программы по сохранению народных художественных промыслов. Для привлечения к занятию ремеслом как подрастающего, так и старшего поколения необходима поддержка и продвижение мотивирующих направлений для всех участников процесса.

Основными участниками процесса передачи ремесла являются мастер, педагог и подмастерье. Обучения вне ремесла не существовало, это были взаимосвязанные процессы, где в основе обучения лежала межпоколенная трансляция полученного опыта и знаний. Первичные навыки и знания дети получали в возрасте 5–7-ми лет в игровой форме, осваивая трудовую деятельность. Обучение строилось на личном примере «делай как я». Освоение основ ремесла происходило в процессе последовательного усложнения заданий и увеличения доли ответственности за проделанную работу. Для более профессионального обучения детей отправляли к мастеру. Мастера уделяли внимание поучительным беседам с учениками, рассказам о жизни и творчестве старших поколений, вводили в беседы фольклорные элементы.

И если в семье передача ремесленного опыта шла от взрослого поколения к потомкам, то в системе мастер-обучения межпоколенная передача умения возможна и в обратном направлении от более молодого поколения к более взрослому.

В настоящее время разделение процессов преемственности ремесел происходит в трех направлениях: первый – из семьи, второй – от мастера, третий – в рамках профессиональной деятельности, через образовательную институцию (кружки, творческие объединения и т. д.).

Основные методы передачи традиций – словесный, наглядный и практический не подверглись изменениям. Сохранилась и методика изучения и овладения ремеслом – копирование образцов ремесленных технологий. Помимо традиционного изустно-зрительного формата появился дистанционный формат передачи знаний, посредством информационных технологий – в режиме «здесь и сейчас». Формами передачи ремесленного умения являются: мастер-классы, практические лекции, семинары, научно-практические мероприятия, фестивали, выставки, экскурсии, методическая литература, каталоги и альбомы образцов.

Современные мастера восстанавливают традиционные узоры и техники, находят новые орнаментально-композиционные решения. Во многих коллекциях краеведческих и этнографических музеев Свердловской области представлены образцы ткачества, кружевоплетения, вышивки, вязания конца XIX–XX вв. Проведенный опрос среди мастеров, педагогов и их учеников показал, что прямая и частичная преемственность передачи ремесла внутри семьи сохранилась в большем процентном соотношении в локациях, являющихся местом бытования промысла и в поселениях, находящихся за пределами мегаполиса. Для популяризации занятий промыслами, поддержки заинтересованно-

сти и вовлечения в текстильное ремесло новых учеников необходимо работать в следующих направлениях: поиск новых форм привлечения детской и взрослой аудитории – через социальные сети, блоги и медиапространство, развитие сложившихся ремесленных школ как на территориях, связанных с производством изделий народных художественных промыслов, так и на иных местах поселения, в том числе и в Екатеринбурге, создание новых образовательно-творческих, музейно-просветительских локаций, внедрение в учебный процесс образовательных учреждений проектной деятельности, направленной на практико-ориентированное изучение традиционных текстильных промыслов и ремесел.

Библиографический список

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
2. Васильцова З. П. Мудрые заповеди народной педагогики: (заметки журналиста). 2-е изд., доп. Москва : Педагогика, 1988. 157 с.
3. Векилова С. А. Психологические вопросы профессиональной ориентации на основе профессиональных семейных традиций // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12, №5(2). С. 407–409.
4. Волков Г. Н. Педагогика национального спасения. Избранные этнопедагогические сочинения. Элиста : АПП «Джангар», 2003. 440 с.
5. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 1999. 168 с.
6. Ворончихина О. Б. Раз стежок, два стежок / О. Б. Ворончихина, В. В. Липина [и др.]. Екатеринбург : Свердловской обл. дом фольклора, 2000. 64 с.
7. Конфедератов И. Я. Новые идеи и методы в педагогике высшей школы. Москва : Знание, 1969. 28 с.
8. Косогорова Л. В. Основы декоративно-прикладного искусства : учебник для студ. учреждений высш. образования / Л. В. Косогорова, Л. В. Неретина. Москва : Академия, 2012. 224 с.
9. Маджитова Б. Использование национальных традиций в воспитании детей // Культура, образование: XXI век : мат. республиканской научно-практ. конф. Душанбе, 2002. С. 92–96.
10. Максяшин А. С. Народное и декоративно-прикладное искусство: сущность, содержание, различия // Декоративно-прикладное искусство и образование. 2017. № 4 (23). С. 52–53.
11. Максяшин А. С. Уральская вышивка: страницы истории и проблемы современности // Народное художественное творчество в контексте сохранения историко-культурных традиций Среднего Урала. Текстильные ремесла: история и перспективы развития в современных условиях : сб. науч. ст. рег. научно-практ. конф. Екатеринбург : Министерство культуры Свердловской области ; Центр традиционной народной культуры Среднего Урала, 2020. С. 92–99.

12. Манерова Е. Ю. Традиционные текстильные ремесла Урала. Изделия традиционных текстильных ремесел как вид регионального сувенира // Народное художественное творчество в контексте сохранения историко-культурных традиций Среднего Урала. Текстильные ремесла: история и перспективы развития в современных условиях : сб. науч. ст. рег. научно-практ. конф. Екатеринбург : Министерство культуры Свердловской области ; Центр традиционной народной культуры Среднего Урала, 2020. С. 6–15.

13. Народные художественные промыслы Свердловской области: [альбом] / А. С. Макяшин, Е. Ю. Манерова, М. М. Павлова. Екатеринбург : Министерство культуры Свердловской области ; Центр традиционной народной культуры Среднего Урала, 2019. 212 с.

14. Некрасова М. А. К вопросу о понятии «народный мастер». О природе его творчества // Народные мастера. Традиции и школы. Академия художеств СССР, НИИ теории и истории изобразительных искусств. Москва : Изобразительное искусство, 1985. С. 8–26.

15. Некрасова М. А. О формах развития народного искусства и некоторых вопросах творчества // Творческие проблемы современных народных художественных промыслов. Ленинград : Художник РСФСР, 1981. С. 60–80.

16. Погадаева О. С. Текстиль в крестьянском быту народов Среднего Урала в конце XX – в начале XIX века // Народное художественное творчество в контексте сохранения историко-культурных традиций Среднего Урала. Текстильные ремесла: история и перспективы развития в современных условиях : сб. науч. ст. рег. научно-практ. конф. Екатеринбург : Министерство культуры Свердловской области ; Центр традиционной народной культуры Среднего Урала, 2020. С. 136–142.

17. Родиков А. С. Понятие об осознанной и неосознанной компетентности руководителя в европейских образовательных моделях // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2010. № 125. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-ob-osoznannoy-i-neosoznannoy-kompetentnosti-rukovoditelya-v-evropejskih-obrazovatelnyh-modelyah> (дата обращения: 26.10.2023).

18. Садыева Н. С–Д. Роль понятий «Непрерывность» и «Неразрывность» в понимании сущности традиций // Вестник БГУ. 2010. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-ponyatij-nepriyvnost-i-nerazryvnost-v-ponimanii-suschnosti-traditsiy> (дата обращения: 03.02.2024).

19. Салтанова Ю. С. Формы и методы обучения в традиционном прикладном искусстве вчера, сегодня, завтра // Традиционное прикладное искусство и образование. 2014. № 2 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-i-metody-obucheniya-v-traditsionnom-prikladnom-iskusstve-vchera-segodnya-zavtra> (дата обращения: 16.05.2023).

20. Семейное воспитание : учебное пособие / Е. П. Агапов, Л. П. Пендюрина, О. А. Нор-Аревян. Москва : РИОР ; ИНФРА–М, 2018. 224 с.

21. Стравинский И. Диалоги. Ленинград : Музыка, 1971. 275 с.

22. Суфиева Ю. А. Активизация познавательной деятельности обучающихся на занятиях по кружевоплетению на коклюшках // Народное художественное творчество в контексте сохранения историко-культурных традиций Среднего Урала. Текстильные ремесла: история и перспективы развития в современных условиях : сб. науч. ст. рег. научно-практ. конф. Екатеринбург : Министерство культуры Свердловской области ; Центр традиционной народной культуры Среднего Урала, 2020. С. 157–163.

23. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Москва : Изд-во АПН СССР, 1950. 204 с.

24. Щетинин М. П. Объять необъятное: записки педагога. Москва : Педагогика, 1986. 171 с.

Reference list

1. Bepal'ko V. P. Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii = Components of pedagogical technology. Moskva : Pedagogika, 1989. 192 s.

2. Vasil'cova Z. P. Mudrye zapovedi narodnoj pedagogiki: (zametki zhurnalista) = Wise commandments of folk pedagogy: (notes of a journalist). 2-e izd., dop. Moskva : Pedagogika, 1988. 157 s.

3. Vekilova S. A. Psihologicheskie voprosy professional'noj orientacii na osnove professional'nyh semejnyh tradicij = Psychological issues of vocational guidance based on professional family traditions // Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. 2010. T. 12, №5(2). S. 407–409.

4. Volkov G. N. Pedagogika nacional'nogo spasenija. Izbrannye jetnopedagogicheskie sochinenija = Pedagogy of national salvation. Selected ethnopedagogic writings. Jelista : APP «Dzhangar», 2003. 440 s.

5. Volkov G. N. Jetnopedagogika = Ethnopedagogics : uchebnik dlja stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Moskva : Akademija, 1999. 168 s.

6. Voronchihina O. B. Raz stezhok, dva stezhok = One stitch, two stitches / O. B. Voronchihina, V. V. Lipina [i dr.]. Ekaterinburg : Sverdlovskoj obl. dom fol'klora, 2000. 64 s.

7. Konfederatov I. Ja. Novye idei i metody v pedagogike vysshej shkoly = New ideas and methods in higher education pedagogy. Moskva : Znanie, 1969. 28 s.

8. Kosogorova L. V. Osnovy dekorativno-prikladnogo iskusstva = Basics of arts and crafts : uchebnik dlja stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovanija / L. V. Kosogorova, L. V. Neretina. Moskva : Akademija, 2012. 224 s.

9. Madzhitova B. Ispol'zovanie nacional'nyh tradicij v vospitanii detej = Using national traditions in parenting // Kul'tura, obrazovanie: XXI vek : mat. respublikanskoj nauchno-prakt. konf. Dushanbe, 2002. S. 92–96.

10. Maksjashin A. S. Narodnoe i dekorativno-prikladnoe iskusstvo: sushhnost', sodержание, razlichija = Folk and arts and crafts: essence, content, differences // Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i obrazovanie. 2017. № 4 (23). S. 52–53.

11. Maksjashin A. S. Ural'skaja vyshivka: stranicy istorii i problemy sovremennosti = Ural embroidery: pages of history and problems of our time // Narodnoe

hudozhestvennoe tvorchestvo v kontekste sohraneniya istoriko-kul'turnykh traditsiy Srednego Urala. Tekstil'nye remesla: istoriya i perspektivy razvitiya v sovremennykh usloviyakh : sb. nauch. st. reg. nauchno-prakt. konf. Ekaterinburg : Ministerstvo kul'tury Sverdlovskoy oblasti ; Centr traditsionnoy narodnoy kul'tury Srednego Urala, 2020. S. 92–99.

12. Manerova E. Ju. Traditsionnye tekstil'nye remesla Urala. Izdeliya traditsionnykh tekstil'nykh remesel kak vid regional'nogo suvenira = Traditional textile crafts of the Urals. Traditional textile crafts as a type of regional souvenir // Narodnoe hudozhestvennoe tvorchestvo v kontekste sohraneniya istoriko-kul'turnykh traditsiy Srednego Urala. Tekstil'nye remesla: istoriya i perspektivy razvitiya v sovremennykh usloviyakh : sb. nauch. st. reg. nauchno-prakt. konf. Ekaterinburg : Ministerstvo kul'tury Sverdlovskoy oblasti ; Centr traditsionnoy narodnoy kul'tury Srednego Urala, 2020. S. 6–15.

13. Narodnye hudozhestvennye promysly Sverdlovskoy oblasti = Folk arts and crafts of the Sverdlovsk region: [al'bom] / A. S. Maksjashin, E. u. Manerova, M. M. Pavlova. Ekaterinburg : Ministerstvo kul'tury Sverdlovskoy oblasti ; Centr traditsionnoy narodnoy kul'tury Srednego Urala, 2019. 212 s.

14. Nekrasova M. A. K voprosu o ponjatii «narodnyj master». O prirode ego tvorchestva = To the question of the concept of «folk master». On the nature of his work // Narodnye мастера. Tradicii i shkoly. Akademiya hudozhestv SSSR, NII teorii i istorii izobrazitel'nykh iskusstv. Moskva : Izobrazitel'noe iskusstvo, 1985. S. 8–26.

15. Nekrasova M. A. O formah razvitiya narodnogo iskusstva i nekotorykh voprosah tvorchestva = On the forms of development of folk art and some issues of creativity // Tvorcheskije problemy sovremennykh narodnykh hudozhestvennykh promyslov. Leningrad : Hudozhnik RSFSR, 1981. S. 60–80.

16. Pogadaeva O. S. Tekstil' v krest'janskom bytu narodov Srednego Urala v konce XX – v nachale XIX veka = Textiles in the peasant life of the peoples of the Middle Urals at the end of the XX – at the beginning of the XIX century // Narodnoe hudozhestvennoe tvorchestvo v kontekste sohraneniya istoriko-kul'turnykh traditsiy Srednego Urala. Tekstil'nye remesla: istoriya i perspektivy razvitiya v sovremennykh usloviyakh : sb. nauch. st. reg. nauchno-prakt. konf. Ekaterinburg : Ministerstvo kul'tury Sverdlovskoy oblasti ; Centr traditsionnoy narodnoy kul'tury Srednego Urala, 2020. S. 136–142.

17. Rodikov A. S. Ponjatie ob osoznannoj i neosoznannoj kompetentnosti rukovoditelja v evropejskikh obrazovatel'nykh modeljah = The notion of conscious and unconscious leader competence in European educational models // Izvestija RGPU im. A. I. Gercena. 2010. № 125. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-ob-osoznannoy-i-neosoznannoy-kompetentnosti-rukovoditelya-v-evropejskikh-obrazovatel'nykh-modelyah> (data obrashhenija: 26.10.2023).

18. Sadyeva N. S–D. Rol' ponjatij «Nepriyemnost'» i «Nerazryvnost'» v ponimanii sushnosti traditsij = The role of the concepts of «Continuity» and «Continuity» in understanding the essence of traditions // Vestnik BGU. 2010. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-ponyatij-nepriyemnost-i-nerazryvnost-v-ponimanii-suschnosti-traditsiy> (data obrashhenija: 03.02.2024).

19. Saltanova Ju. S. Formy i metody obucheniya v traditsionnom prikladnom iskusstve vchera, segodnja, zavtra = Forms and methods of teaching in traditional applied art yesterday, today, tomorrow // Traditsionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie. 2014. № 2 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-i-metody-obucheniya-v-traditsionnom-prikladnom-iskusstve-vchera-segodnya-zavtra> (data obrashhenija: 16.05.2023).

20. Sem'evdenie = Family study : uchebnoe posobie / E. P. Agapov, L. P. Pendjurina, O. A. Nor-Arevjan. Moskva : RIOR ; INFRA–M, 2018. 224 s.

21. Stravinskij I. Dialogi = Dialogues. Leningrad : Muzyka, 1971. 275 s.

22. Sufieva Ju. A. Aktivizacija poznavatel'noj dejatel'nosti obuchajushhihsja na zanjatijah po kruzhevopleteniju na kokljushkah = Activation of cognitive activity of students in whooping cough lace-making classes // Narodnoe hudozhestvennoe tvorchestvo v kontekste sohraneniya istoriko-kul'turnykh traditsiy Srednego Urala. Tekstil'nye remesla: istoriya i perspektivy razvitiya v sovremennykh usloviyakh : sb. nauch. st. reg. nauchno-prakt. konf. Ekaterinburg : Ministerstvo kul'tury Sverdlovskoy oblasti ; Centr traditsionnoy narodnoy kul'tury Srednego Urala, 2020. S. 157–163.

23. Ushinskij K. D. Chelovek kak predmet vospitaniya = Man as a subject of education. Moskva : Izd-vo APN SSSR, 1950. 204 s.

24. Shhetinin M. P. Objat' neobjatnoe: zapiski pedagoga = Embrace the immense: teacher's notes. Moskva : Pedagogika, 1986. 171 s.

Статья поступила в редакцию 14.03.2024; одобрена после рецензирования 19.04.2024; принята к публикации 16.05.2024.

The article was submitted 14.03.2024; approved after reviewing 19.04.2024; accepted for publication 16.05.2024.

ПРАВИЛА ПРИЁМА РЕДАКЦИЕЙ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА РУКОПИСИ СТАТЬИ К РАССМОТРЕНИЮ О ПУБЛИКАЦИИ

Направляемая в редакцию статья должна быть оригинальной, не опубликованной ранее в других изданиях и не отправленной на публикацию в другие журналы. В случае обнаружения одновременной подачи рукописи в несколько изданий, опубликованная статья будет ретрагирована (отозвана из печати), и материалы автора такой статьи не будут более приниматься к публикации в научных журналах ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Объем научной статьи одного автора должен быть не менее 20 000 знаков с пробелами и не превышать 60 000 знаков с пробелами.

Объем научной статьи двух-трех авторов должен быть не менее 40 000 знаков с пробелами и не превышать 60 000 знаков с пробелами.

Объем научной статьи, написанной более чем тремя соавторами, должен быть не менее 50 000 знаков с пробелами и не превышать 70 000 знаков с пробелами.

Особые случаи объема и количества соавторов статьи, написанной на основе эксперимента, решаются главным редактором журнала.

Порядок указания авторов и соавторов статьи согласуется ими самостоятельно.

Статья в журнал проходит двойное слепое рецензирование и получает рекомендацию одного члена редакционной коллегии, одного внешнего рецензента и передается с рецензиями редактору журнала для включения статьи в номер журнала, содержание которого утверждается на редколлегии. Редакция оставляет за собой право отправлять рукописи статей на дополнительную независимую экспертизу.

При наличии замечаний, статья будет отклонена и автору будет рекомендовано доработать статью в соответствии с замечаниями рецензентов.

Статья, одобренная и рекомендованная рецензентами, может быть опубликована в течение года.

Статья проверяется редактором журнала на оригинальность в системе Антиплагиат (оригинальность текста должна быть не ниже 80%).

Автор самостоятельно или в соавторстве может быть опубликован в журнале в течение календарного года единожды. Особые случаи повторной публикации решаются главным редактором журнала.

Научные статьи принимаются редакцией в электронном виде на почту редакции журнала rospeleva_ol@mail.ru в течение всего года, публикуются в порядке живой очереди по мере наполнения редакционного портфеля. Все особые случаи очередности публикации статей решаются главным редактором.

Авторский экземпляр журнала автор получает согласно оформленной подписке.

Аспиранту для публикации статьи необходимо предоставить редактору журнала справку из отдела аспирантуры и отзыв научного руководителя на статью, заверенный его организацией.

Соискателю ученой степени для публикации статьи необходимо предоставить в редакцию журнала справку из отдела кадров организации, к которой прикреплен соискатель, и отзыв научного руководителя на статью, заверенный его организацией.

Рукопись, рекомендованная рецензентами, принимается к публикации только в случае получения по почте заполненного и подписанного лицензионного соглашения в двух экземплярах. Форма лицензионного соглашения высылается автору редактором журнала.

Требования к оформлению научной статьи

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc, docx.

Перед текстом статьи необходимо указать

- Индекс УДК.
- Отрасль науки и шифр специальности (по номенклатуре ВАК), по которым написана статья.
- Идентификационный номер автора в ORCID.
- Сведения об авторе: Ф. И. О. автора (в том числе и в транслитерированном виде), контактный мобильный телефон, e-mail; ученая степень и ученое звание, место работы (полное официальное название организации) и должность, адрес организации с индексом.
- Название статьи на русском и английском языках.

Аннотация:

- должна быть написана на русском и английском языках;
- не может быть компиляцией текста статьи;
- должна содержать описание основных целей и задач исследования; в общих чертах, без углубления в детали, описывать ход проведения исследования;
- должна содержать описание хода исследования, наиболее значимых результатов исследования с указанием на их важность и выводы, итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования;
- в аннотации не должно быть ссылок на литературу и специальных аббревиатур;

– не должны повторяться сведения, содержащиеся в заглавии;

– в тексте аннотации следует употреблять значимые слова и словосочетания из основного текста статьи;

– текст должен соответствовать всем нормам и правилам соответствующего языка и не содержать стилистических, грамматических, орфографических и пунктуационных ошибок;

– объём каждой аннотации должен составлять от 180 до 250 слов.

Ключевые слова – не менее 7 и не более 12, разделенных точкой с запятой (на русском и английском языках).

Текст статьи должен быть обязательно разделен на смысловые части.

1. Обязательные:

ВВЕДЕНИЕ

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

2. Возможные:

Актуальность

Постановка проблемы

Обзор литературы

База исследования

Методология исследования

Теоретические основания исследования

Организация исследования

Результаты и их обсуждения

Результаты и дискуссия

Анализ результатов исследования

Выводы

И другие

Постраничные сноски в статье не допускаются!

Примечания отмечаются в тексте цифрами (1, 3 и т. д.) и размещаются после библиографического списка.

Библиографические ссылки на использованные источники необходимо указывать в тексте заключенными в квадратные скобки.

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например: (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах

должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование меньшего кегля, чем основной, но не менее 10.)

Под таблицами и рисунками необходимо указывать источник, из которого взят рисунок или таблица (Например: автор, книга, журнал и т. д.).

Редакция не улучшает качества рисунков и не производит исправления ошибок, допущенных в рисунке. Каждый рисунок, таблица, схема должны иметь порядковый номер, название и объяснение всех условных обозначений.

При обнаружении ошибок в рисунке, схеме, таблице или их ненадлежащем качестве исполнения редакция оставляет за собой право на удаление рисунка и текста, имеющего к нему отношение.

В десятичных дробях указывать в виде разделительного знака запятую (0,92), при перечислении каждая из десятичных дробей отделяется от другой точкой с запятой (0,5; 0,022).

Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

В указании дат используются сокращения типа г., гг., в., вв. (полностью слова «год», «годы» не пишутся). Эти сокращения отделяются от даты неразрывным пробелом!

Кавычки в тексте – елочки « », если появляются кавычки внутри кавычек, то используются лапки “ ”.

При первом упоминании автора в тексте приводятся инициалы, далее – только фамилия. Инициалы с фамилией разделяются неразрывным пробелом.

После текста статьи обязателен **библиографический список**, оформленный в алфавитном порядке в соответствии с требованиями редакции.

Каждый источник, указанный в библиографическом списке, должен иметь ссылку в тексте.

Библиографический список должен содержать не менее 20 источников, в том числе не менее 50% изданных за последние 5 лет, а также максимально возможное количество источников на иностранном языке (Редакция будет отдавать приоритет статьям, соответствующим этим условиям).

Ссылки на свои работы – не более 10%.

Во всех источниках должны быть проставлены: полностью город и издательство, страницы, год выпуска.

Примеры оформления библиографического списка и ссылок представлены на сайте журнала в специальном разделе.

Если присланные материалы не отвечают перечисленным требованиям, а также в том случае, если файл статьи заражен компьютерным вирусом, редакция не будет рассматривать статью к публикации.

ЯРОСЛАВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

YAROSLAVL PEDAGOGICAL BULLETIN

Научный журнал

2024 – № 3 (138)

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 29 п. л., 24,02 уч.-изд. л. Формат 60×90/8.
Печать ризографическая. Заказ № 100. Тираж 500 экз.

Дата выхода в свет: 24.06.2024

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