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

2025 — № 1 (142)

Ярославль
2025

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, 2025. — № 1 (142). — 267 с. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2025-1-142. — EDN CIQGAR.

2025, № 1 (142). 500 экз.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

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

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

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

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

Регистрационный номер средства массовой информации:

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

ПИ № ФС 77-75600 от 19.04.2019

Индекс в общероссийском каталоге «Пресса России» 83586

Условия публикации статьи в научном журнале «Ярославский педагогический вестник»
см. на сайте: http://vestnik.yspu.org /?page = athors_format

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2025

© Авторы статей, 2025

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

Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin : a scientific journal. Yaroslavl : RIO YSPU, 2025. — № 1 (142). — 267 p. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2025-1-142. — EDN CIQGAR.
2025, № 1 (142). 500 pcs.

THE EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

© Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, 2025
© Authors of articles, 2025

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научный журнал
Издается с 1994 года
№ 1 (142)-2025

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Симановский А. Э. Валидность организационно-деятельностных моделей в педагогике ____ 8

Володченкова В. В., Гаврюшенко В. П., Володченков Р. Б. Воспитание личности безопасного типа: дифференциация и применение смежных понятий ____ 19

Юрченко Т. В. Педагогические средства минимизации уровня конфликтности в образовательной среде ____ 40

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кротенко Т. Ю. Пространственные параметры в образовательной сфере: новые направления развития ____ 49

Шерехова О. М. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции бакалавров-политологов ____ 58

Шестакова Е. С., Гусева А. С. Применение цифровых технологий при обучении профессиональной лексике студентов неязыковых специальностей ____ 69

Долин В. А. Технология поэтапного формирования умственных действий в процессе преподавания логики в вузе МВД России ____ 83

Образцов М. С. Формирование понятийного аппарата военно-педагогической системы адаптивной физической культуры в Вооруженных Силах Российской Федерации ____ 90

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Прыгин Г. С. Информационная концепция индивидуального сознания ____ 98

Толочек В. А. Принципы отечественной психологии: pro et contra. Часть 1 ____ 113

Власов Н. А., Мазилов В. А. Понятие предмета в отечественной эмпирической психологии ____ 129

Конжин С. И., Костромина С. Н. Образ будущего как маркер целостности личности ____ 140

Корнеева Е. Н. Эмпирическая классификация ненормативных личностных кризисов ____ 150

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Гужва И. В. Психологические особенности восприятия образа преподавателя студентами-первокурсниками ____ 160

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Поварёнков Ю. П. Уровень развития и структура «якорей карьеры» у старшеклассников разного пола ____ 171

Леньков С. Л., Рубцова Н. Е., Низамова Е. С. Опросник «Вовлеченность в сферу искусственного интеллекта» и его психометрические свойства 179

Васильева А. А., Разина Т. В. Особенности эмоционального выгорания педагогов-психологов, обусловленные спецификой трудовой деятельности 197

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

Теоретические аспекты изучения культурных процессов

Соловьева С. В. Профессионализм и дилетантизм в современной культуре: культурно-антропологический аспект 212

Харитонова М. А. Историография вопроса и проблема интерпретации термина «концепт» в современной культурологии 221

Исторические аспекты изучения культурных процессов

Злотникова Т. С. Юбилей – жизненная веха, культурный код, часть эпохи 228

Болдырева Е. М. Культурная символика образа быка в русской и китайской поэзии 235

Культуросообразные практики

Бочкарева О. В. Музыкально-просветительская деятельность в Ярославской губернии во второй половине XIX–начале XX вв. 246

Сидорова Г. П. «Каждый советский человек, выезжающий за рубеж, – это полпред советского образа жизни»: о влиянии образа жизни на межкультурные коммуникации 256

YAROSLAVL
PEDAGOGICAL BULLETIN
Scientific journal
Published since 1994
№ 1 (142)-2025

THE CONTENT

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Simanovsky A. E. Validity of organizational and activity models in pedagogy ____ 9

Volodchenkova V. V., Gavriushenko V. P., Volodchenkov R. B. Education of a safe type of personality: differentiation and application of related concepts ____ 20

Yurchenko T. V. Pedagogical means of minimizing the level of conflict in the educational environment ____ 40

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Krotenko T. Yu. Spatial parameters in the educational sphere: new directions of development ____ 50

Sherekhova O. M. Formation of foreign language professional communicative competence of bachelors in political science ____ 58

Shestakova E. S., Guseva A. S. The application of digital technologies in teaching professional vocabulary to students in non-linguistic disciplines ____ 69

Dolin V. A. Technology of step-by-step formation of mental actions in teaching logic at the university of the Ministry of internal affairs of Russia ____ 83

Obrazczov M. S. Formation of the conceptual framework of the military pedagogical system for adaptive physical culture in the Armed Forces of the Russian Federation ____ 90

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Prygin G. S. Information concept of individual consciousness ____ 99

Tolochek V. A. Principles of russian psychology: pro et contra. Part 1 ____ 113

Vlasov N. A., Mazilov V. A. The concept of a subject in russian empirical psychology ____ 129

Konzhin S. I., Kostromina S. N. The image of the future as a marker of personality integrity ____ 140

Korneeva E. N. Empirical classification of non-normative personality crises ____ 150

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Guzhva I. V. Psychological features in precepting the image of a teacher by first-year students ____ 161

LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

Povarenkov Yu. P. Level of development and structure of «career anchors» among high school students of different genders ____ 172

Lenkov S. L., Rubtsova N. E., Nizamova E. S. The questionnaire «Engagement in the field of artificial intelligence» and its psychometric properties ____ 180

Vasil`eva A. A., Razina T. V. Features of emotional burnout of educational psychologists due to the specifics of work activity ____ 197

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

The oretical aspects in studying cultural processes

Solovieva S. V. Professionalism and amateurism in modern culture: cultural-anthropological aspect _____ 213

Kharitonova M. A. The term «concept» in contemporary cultural studies: historiography and the problem of interpretation _____ 221

Historical aspects of the study of cultural processes

Zlotnikova T. S. Anniversary – a life milestone, a cultural code, part of an era _____ 228

Boldyreva E. M. Cultural symbolism of the bull image in russian and chinese poetry _____ 235

Culture conformable practices

Bochkareva O. V. Musical and educational activity in the Yaroslavl province in the second half of the XIX – early XX centuries _____ 246

Sidorova G. P. «Every soviet person traveling abroad is a special representative of the soviet way of life»: about the influence of lifestyle on intercultural communications _____ 256

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 37.012
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-8
EDN: CJZHSI

Валидность организационно-деятельностных моделей в педагогике

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

Аннотация. В статье рассматривается проблема проверки валидности организационно-деятельностных педагогических моделей. Такие модели могут быть также названы структурно-функциональными, так как отражают структуру и функциональные отношения между компонентами педагогической деятельности, направленной на создание условий для формирования целевых качеств у обучаемых. Выделяют два вида валидности: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя валидность педагогической модели означает, что модель должна адекватно отражать процесс формирования целевого качества, её составные компоненты и связи между ними. Внешняя валидность педагогической модели означает возможность её использования в новых организационных условиях, на других популяциях обучаемых. Автором исследования было проанализировано 57 диссертаций по педагогике, защищенных с 2022 по 2024 годы. Было выявлено использование организационно-деятельностных моделей в половине рассматриваемых случаев (50,2 %). В большинстве случаев использования педагогических моделей они проверялись на внутреннюю валидность с применением экспериментального плана с контрольной и экспериментальной группами и предварительным и итоговым тестированием обучаемых. Такая проверка педагогических моделей проводилась в среднем в 81,7 % случаев. В остальных случаях контрольных групп не создавалось и проверка внутренней валидности строилась на сопоставлении результатов исходного и итогового замера формируемых целевых качеств. Проверка внешней валидности проводилась гораздо реже – в 37,2 % диссертационных исследований. Она базировалась на сопоставлении результатов нескольких экспериментальных групп, которые создавались в разных образовательных организациях и регионах, то есть в разной социально-культурной среде. Делается вывод о необходимости разработки обязательных требований к проверке внутренней и внешней валидности организационно-деятельностных моделей в педагогических исследованиях.

Ключевые слова: организационно-деятельностные педагогические модели; структурно-функциональные педагогические модели; внутренняя валидность педагогичиеских моделей; внешняя валидность педагогических моделей; диссертационные исследования в педагогике

Для цитирования: Симановский А. Э. Валидность организационно-деятельностных моделей в педагогике // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 8–18. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-8. https://elibrary.ru/CJZHSI

© Симановский А. Э., 2025

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

Validity of organizational and activity models in pedagogy

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

Abstract. The article discusses the problem of checking the validity of organizational and activity pedagogical models. Such models can also be called structural-functional, as they reflect the structure and functional relationships between the components of pedagogical activity aimed at creating conditions for the formation of students' target qualities. There are two types of validity: internal and external. The internal validity of the pedagogical model means that the model must adequately reflect the process of forming the target quality, its components and the connections between them. The external validity of the pedagogical model means the possibility of its use in new organizational conditions, on other populations of students. The author of the study analyzed 57 dissertations in pedagogy, defended from 2022 to 2024. The use of organizational and activity models was revealed in half of the cases under consideration (50,2 %). In most cases of using pedagogical models, they were tested for internal validity using an experimental plan with control and experimental groups and preliminary and final testing of trainees. Such a test of pedagogical models was carried out on average in 81,7 % of cases. In other cases, no control groups were created and the internal validity check was based on a comparison of the results of the initial and final measurement of the formed target qualities. Verification of external validity was carried out much more seldom in 37,2 % of dissertation studies. It was based on a comparison of the results of several experimental groups that were created in different educational organizations and regions, that is, in a different socio-cultural environment. It is concluded that it is necessary to develop mandatory requirements for checking the internal and external validity of organizational and activity models in pedagogical research.

Key words: organizational and activity pedagogical models; structural and functional pedagogical models; internal validity of pedagogical models; external validity of pedagogical models; dissertation researches in pedagogy

For citation: Simanovsky A. E. Validity of organizational and activity models in pedagogy. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 8-18. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-8. https://elibrary.ru/CJZHSI

Введение

Научное познание предполагает выявление в объекте познания закономерностей, взаимосвязей, особенностей, которые помогают понять происходящие с этим объектом процессы, предвидеть возможные результаты деятельности в отношении этого объекта, конструировать окружающую действительность в соответствии с ограничениями и условиями, которые задаются используемым материалом и окружающей ситуацией. Действенным инструментом такого познания является моделирование. Модели изучаемых процессов и состояний позволяют выявить скрытые свойства изучаемого объекта, особенности протекания изучаемых процессов при введении разных условий и определить границы допустимых условий при разных режимах функционирования изучаемого объекта [Галустян, 2024].

Особенность педагогического моделирования заключается в том, что предметом педагогической науки являются процедуры, методы, приемы и технологии, то есть искусственные конструкции, порожденные человеческим разумом. Искусственный характер изучаемых процессов создает иллюзию полной произвольности и управляемости данных процессов. Нередко кажется, что, четко осознавая цель и зная методы её достижения, можно легко добиваться нужного результата. Однако обучающиеся (дети, подростки, взрослые) имеют собственные физиологические и психологические особенности и ограничения, которые необходимо учитывать, гибко варьируя образовательные методы и приемы. Также существуют объективные пространственно-временные ограничения, которые нужно учитывать при реализации любого процедурного знания. Наконец, объекты педагогического воз-

действия находятся в сложной социально-культурной среде, которая также накладывает целый ряд ограничений на реализацию методов, приемов и технологий. Таким образом, реализация любого педагогического замысла должна сопрягаться с целым комплексом условий, возможностей и ограничений, накладываемых окружающей ситуацией, физиологическими и психологическими особенностями обучаемых. Далеко не все можно предусмотреть и предвидеть. Поэтому моделирование в педагогике должно стать продуктивным инструментом, позволяющим создавать эффективные процедуры, способные гибко подстраиваться под разные условия, учитывающие весь комплекс методов и технологий, прежних знаний, умений и навыков, которые становятся базой и предпосылкой формирования новых знаний, умений и навыков.

Сегодня основной формой педагогического моделирования являются организационно-деятельностные модели, которые отражают процесс проектирования образовательной или воспитательной деятельности по достижению нужных качеств у обучающихся. Такие модели иногда называют структурно-функциональными, так как они отражают функциональные отношения между разными структурными компонентами педагогической деятельности [Колесников, 2012]. Также существует предложение называть такие модели сущностными, так как воплощенные в модели структурные элементы и взаимосвязи отражают концептуальные, существенные моменты педагогической деятельности [Писаренко, 2024]. Достаточно часто педагогические исследования посвящаются проверке адекватности и эффективности таких моделей. Если такой проверки не проводить, существует большой риск создания социальных утопий – нежизнеспособных педагогических проектов, которые в реальной педагогической деятельности либо невозможны, либо требуют слишком больших временных, энергетических, экономических затрат. Если же модель показывает свою эффективность, экологическую и экономическую целесообразность, то такая модель должна рекомендоваться к широкому использованию.

Результаты исследования

Структура и содержание организационно-деятельностных моделей в педагогике

Объектом моделирования в педагогике могут быть как отдельные педагогические явления, так и сложные комплексные процессы, включающие все этапы педагогической деятельности, начиная с проектирования и целеполагания, заканчивая оценкой полученных результатов. В данной работе будут рассматриваться модели, которые охватывают весь цикл педагогического труда. Такие модели имеют субъективно-объективный характер, так как они включают как субъективные (внутренние) процессы: целеполагания, контроля, коррекции, оценивания; так и объективные (внешние) компоненты: действия, операции, методические приемы и технологии, необходимые организационные и методические условия и институции [Ван Мэнчжу, 2022; Камнев, 2020; 2021; Фуртова, 2023; Шипков, 2022]. Рассмотрим подобную модель на примере исследования А. Н. Мироновой [Миронова, 2023; 2024]. Модель складывается из четырех компонентов, которые отражают основные этапы педагогического труда.

Первый компонент – концептуально-целевой – моделирует процесс педагогического целеполагания. Он складывается из учета государственного и общественного запроса на подготовку студентов с определенными качествами, в частности готовых использовать в своей профессиональной деятельности субъектно-ориентированные технологии. С учетом общественного запроса формулируется цель педагогической деятельности и подбираются соответствующие подходы и принципы ее осуществления. В частности в исследовании А. Н. Мироновой обозначаются следующие подходы: аксиологический, субъектно-ориентированный и рефлексивно-деятельностный. Указанные подходы дополняются следующими принципами: поддержка индивидуальности и развитие субъектности, самостоятельного и свободного выбора содержания и форм деятельности, прогнозирования и проектирования индивидуальной образовательной деятельности (ИОД); личностной и профессиональной перспективы; самоанализ и рефлексия [Миронова, 2023; 2024].

Второй компонент – содержательный, который отражает предметное содержание обучения студентов. Он включает перечень и структуру тех качеств, которые необходимо сформировать у студентов, чтобы те смогли использовать в своей педагогической практике субъектно-ориентированные технологии. Так, по мнению автора, у студента должны быть сформированы теоретические, практические и методические компетенции. В данном разделе модели также отражены дисциплины учебного плана и виды учебных занятий, в рамках которых планируется формировать целевые качества у будущего про-

фессионала: практические и теоретические занятия, учебные и производственные практики.

Третий компонент – организационный. Этот компонент модели обозначает комплекс педагогических средств (технологий, форм, методов, приемов), которые необходимо использовать в процессе реализации образовательной деятельности в вузе для формирования целевых профессиональных качеств у студентов. К примеру, предлагаются технологии развития критического мышления; методы, включенные в технологию ТРИЗ (теорию решения изобретательских задач), приемы самодиагностики, планирования, взаимного оценивания, рефлексии собственной деятельности и др.

Четвертый компонент модели – аналитико-результативный. Он включает критерии и показатели оценки итога образовательной деятельности, позволяет определить степень и уровень готовности студента к реализации заданной функции – использованию субъектно-ориентированных технологий. Автор описывает мотивационный, когнитивный, действенно-практический критерии, а также степень субъектности позиции студента. Уровней подготовки выделяется три: репродуктивно-исполнительский, конструктивно-аналитический и субъектный. Как правило, компоненты модели изображаются на рисунке как последовательные этапы осуществления деятельности. Между ними обозначаются связи с помощью стрелок, демонстрирующих направление деятельности. Также нередко концептуально-целевой компонент модели соединяется взаимно направленными стрелками с аналитико-результативным компонентом, демонстрируя обратную связь между процессами педагогического целеполагания и оцениванием конечных результатов. Это дает возможность оперативно корректировать педагогический процесс [Ахметова, 2021].

Проверка адекватности и эффективности организационно-деятельностных педагогических моделей – проблема внутренней валидности

Для оценки предлагаемой модели в педагогике используется понятие «педагогическая валидность» [Дахин, 2010]. Педагогическая валидность – это соответствие модели тем реальным процессам и структурам, которые она отображает. При этом отмечается, что педагогическая валидность должна включать концептуальный, критериальный и количественный аспекты. Это означает, что валидная модель не просто должна описывать изучаемые педагогические процессы, но и содержать операциональные критерии, которые позволяют: соотнести компоненты модели с элементами педагогической реальности; оценить уровень выраженности каждого действующего на изучаемое явление фактора; выразить отношения, возникающие между различными компонентами модели в количественной форме.

Как известно, понятие валидность может быть применено по отношению к любой исследовательской процедуре. При этом в науке различают внутреннюю и внешнюю валидность исследования [Кэмпбелл, 1980]. Внутренняя валидность означает степень соответствия содержания и результатов исследования тем замыслам и целям, ради которых это исследование проводилось. То есть внутренне валидное исследование (эксперимент) позволяет исследователю исключить случайные, несущественные факторы влияния на исследуемое явление, понять механизм взаимосвязи отдельных компонентов модели, точно определить необходимые организационно-педагогические условия реализации педагогического процесса. Если рассматривать педагогическое моделирование как основу педагогического исследования, то к любой педагогической модели также можно применить понятие внутренняя валидность. Это позволяет сформулировать вопрос о возможных и необходимо достаточных способах проверки внутренней валидности. По аналогии с валидностью диагностических заданий, в которой выделяют разные виды валидности (содержательную, критериальную, прогностическую и др.), валидность педагогической модели также может быть рассмотрена с позиции разных аспектов: концептуального, критериального и количественного [Холина, 2015].

Концептуальный аспект означает проверку на соответствие между принятым подходом, принципами и выбранными методами и формами работы. Также концептуальный аспект проверки должен включать теоретическую обоснованность отдельных компонентов педагогической деятельности, логичность включения в процедуру педагогической деятельности различных операционных компонентов (методов, технологий, приемов) и соответствие между этими операционными компонентами и целевыми качествами, которые должны быть сформированы. Должно прослеживаться концептуальное соответствие между структурой качеств, которые должны быть сформированы (содержательный компонент модели), и критериями и показателями результативности, которые содержатся в четвертом, аналитико-результативном компоненте модели. Концептуальная проверка, прежде всего, опирается на ши-

рокую педагогическую теорию, понимание организационно-управленческих и психологических механизмов взаимодействия между отдельными компонентами модели. Если концептуальная проверка выявляет недостаток (нехватку) объяснительных концептуальных механизмов, отсутствие понимания сущности взаимосвязи между некоторые компонентами модели, нелогичность включения тех или иных элементов и отсутствие логических связей между первым, вторым, третьим и четвертым компонентами модели, то такая модель не сможет помочь на практике отсечь лишнее и сосредоточится на главном, будет неэффективной и громоздкой, включающей много лишних, случайных элементов.

Критериальный аспект валидности является основой эмпирической проверки модели. Он должен опираться на грамотную операционализацию использованных понятий, понимание структуры целевых качеств, которые планируется сформировать. В конечном итоге он позволяет выявить количественные показатели результативности модели.

Количественные аспект валидности означает грамотную интерпретацию полученных в исследовании цифровых данных. Эта интерпретация, с одной стороны, должна опираться на концептуальные основы модели, с другой – отражать соотношение критериев и показателей, определяющих развитие проектируемого процесса педагогической деятельности. Таким образом, все три аспекта выявления внутренней валидности взаимосвязаны и не могут существовать по отдельности друг без друга. При этом педагогические модели могут иметь разную степень детализации. Модели, в которых не прописаны конкретные механизмы взаимосвязей, а определяются лишь входные и выходные характеристики, называют моделью «черного ящика». Входные характеристики – это описание действий педагога, а выходные характеристики – это замер желаемых качеств личности у обучаемого или воспитанника. Такие модели иногда используются в педагогике [Асауленко, 2016; Упшинская, 2011], но они не позволяют понять исследователю сущности происходящих в деятельности процессов. Поэтому черные ящики должны постепенно заполняться компонентами и взаимосвязями, получаемыми в ходе педагогических и психологических исследований. Таким образом, проверка адекватности и эффективности педагогической модели, прежде всего, означает выявление её внутренней валидности. Если внутренняя валидность модели высокая, то модель достаточно адекватно структурно и содержательно отражает процессы, действия и операции (технологии, методы, приемы), которые необходимо осуществить для достижения целевого педагогического эффекта.

Проверка внешней валидности организационно-деятельностных педагогических моделей

Внешняя валидность означает возможность использования результатов данного исследования в отношении широкого спектра ситуаций и условий. Перенос результатов на другие ситуации позволяет обобщить данные эксперимента и сделать результаты исследования ценным научным приобретением. Внешняя валидность модели будет высокая, если исследователь учитывает социально-средовые, психологические и культурные факторы, которые могут влиять на внедрение и масштабирование предлагаемой педагогической модели. Также для внешней валидности важно учитывать экономическую целесообразность предлагаемого проекта, так как модель любого проекта явно или неявно будет конкурировать с другими проектами, требовать использования определенных пространственно-временных ресурсов. Высокая внешняя валидность модели является основой для функции прогнозирования будущих результатов в случае использования данной модели в практической педагогической деятельности.

Поскольку педагогическая деятельность всегда осуществляется в социокультурном контексте, она должна быть вписана в социальные, экономические и политические общественные отношения. С позиции системного подхода педагогические системы называют открытыми. Их функционирование и развитие всегда должно поддерживаться социумом, и в случаях возникновения противоречивых отношений между целями и задачами системы и внешними ресурсами и условиями педагогическая деятельность либо деформируется, подстраиваясь под внешнюю реальность, либо прекращается. Таким образом, любой педагогический проект, не соответствующий внешним условиям его осуществления, – нежизнеспособен. Он не может быть повторен в новых условиях и масштабирован. Поэтому проверка внешней валидности педагогической модели должна включать экспертизу социально-культурной среды, психологических и социальных стереотипов, экономических, временных, материально-технических и психологических ресурсов, необходимых для его осуществления. При оценке социально-культурной среды и психологических и социальных стереотипов важно выявить системы ожиданий потребителей обра-

зовательных услуг – самих обучающихся, их родителей и работодателей. Также важно оценить системы ожиданий и ресурс возможностей педагогических работников – людей, которые должны непосредственно реализовывать данную педагогическую модель.

Проверка внешней валидности может быть ***концептуальной*** – как выявление соответствия между системными отношениями внутри модели и культурными ценностями, преобладающими в обществе, соотнесение материально-технических и экономических затрат и экономических ресурсов и возможностей окружающей среды.

Также проверка может быть ***эмпирической***, когда авторы педагогического проекта реализуют его на разных экспериментальных площадках, с разными условиями его реализации. Возможность реализовать педагогическую модель в разных экспериментальных условиях и на разных группах обучающихся позволяет сделать вывод о степени её универсальности, применимости для различных ситуаций и категорий обучающихся. Примером такой проверки может служить исследование Т. В. Лушниковой, в котором разрабатывалась модель доступности дополнительного образования для детей из сельской местности [Лушникова, 2021; 2022]. В данном исследовании сравнивается реализация модели доступности дополнительного образования на базе шести экспериментальных площадок (Кладовицкая, Отрадновская, Ломовская, Сретенская, Дмитриевская, Стогинская школы). В каждой из сельских школ, на базе которых внедрялась модель доступности дополнительного образования, замерялись показатели результативности модели: заинтересованность, психологическая комфортность, профессиональное самоопределение, социализированность детей. Сравнение показателей результативности, полученных с разных экспериментальных площадок, позволило автору сделать выводы о наличии общих и специфических (вариативных) механизмов реализации спроектированной модели. Выявление общих механизмов, которые могут быть задействованы при внедрении модели в любой сельской школе, и говорит о высокой внешней валидности исследуемой педагогической модели [Лушникова, 2022].

Внешнюю валидность, предусматривающую перенос модели в новые организационно-педагогические условия, называют экологической, а возможность переноса на новые популяции обучающихся – популяционной.

В состав экологической валидности могут входить экономические, материально-технические и культурно-ценностные факторы среды. Такие факторы могут замеряться с помощью опросов общественного мнения, мониторинга экономических возможностей образовательных систем, оценки возможности дополнительного привлечения материальных, временных и финансовых ресурсов. Совокупное влияние факторов окружающего пространства образует тенденции и закономерности, которые могут определять и специфику формирования целевого (требуемого) качества у обучающихся и воспитанников. Такой метасистемный анализ позволяет уже не только выявить основные (сущностные) механизмы формирования целевых качеств, а разработать типологический подход, в котором в зависимости от выраженности тех или иных внешних экологических факторов могут быть выделены разные стратегии и механизмы формирования целевых качеств.

Метод исследования и его результаты

Учитывая важность проверки внутренней и внешней валидности педагогических моделей было решено провести анализ текстов диссертационных исследований по педагогической тематике и выявить реальную ситуацию в области построения и проверки организационно-деятельностных моделей. В ходе анализа текстов исследований фиксировалось: основной теоретический конструкт, применяемый автором исследования, использование в качестве основного теоретического конструкта понятия организационно-деятельностной модели или её аналогов, способы эмпирической проверки педагогической модели, возможности для её обобщения и тиражирования. Анализировались тексты авторефератов и статей, в которых были отражены основные результаты диссертационных исследований. Эмпирической базой для анализа стали кандидатские и докторские диссертации, защищенные в РФ с 2022 по 2024 год по специальностям 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования (2023–2024 годы) – 11 диссертаций, 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (2022 год) – 22 диссертации; 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (2022 год) – 24 диссертации. Таким образом, всего было проанализировано 57 диссертационных исследований. Из них – пять диссертационных исследований на соискание степени доктора педагогических наук, остальные 52 исследования – на соискание кандидата педагогических наук.

Было выявлено, что понятие педагогическая модель используется как главный теоретический конструкт в работах 2023–2024 года 5 раз (45,5 %); в работах 2022 года по общей педагогике, истории педагогики и образования – 11 раз (50 %); в работах 2022 года по теории и методике профессионального образования – 13 раз (54,2 %). Всего в рассматриваемых диссертациях понятие педагогическая модель использовалось 29 раз, что составило 50,9 % от всего количества исследований. Названия педагогических моделей в работах варьировались. Встречались следующие названия: организационно-деятельностная модель, структурно-функциональная модель, организационно-методическая модель, структурно-содержательная модель и просто модель развития. Во всех случаях педагогическая модель представляла собой алгоритм организационно-педагогических действий, которые должны были привести к формированию нужного целевого качества у обучающихся или воспитанников. Если в тексте авторефератов понятие педагогическая модель отсутствовало, то способы проверки основного теоретического конструкта работы не анализировались. В таких работах в качестве основного теоретического конструкта использовались следующие понятия: педагогические условия [Илюхина, 2021; Иванченко, 2019]; педагогическая концепция [Аюпов, 2021], комплексно-целевая программа [Иванов, 2021]; технология [Краснов, 2021]. Также организационно-деятельностные модели отсутствовали в исследованиях по истории педагогики.

Самым распространенным способом проверки внутренней валидности предложенной педагогической модели являлся экспериментальный план с предварительным и итоговым тестированием и использованием контрольной и экспериментальной групп. Такая проверка осуществлялась в исследованиях 2023–2024 годов (Общая педагогика, история педагогики и образования) – 3 раза (60 %); 2022 года (Теория и методика профессионального образования) –11 раз (85 %); 2022 года (Общая педагогика, история педагогики и образования) – 11 раз (100 %). В остальных случаях контрольные группы не создавались, и эмпирическая проверка эффективности модели осуществлялась с использованием сравнения предварительной и итоговой диагностики [Ляшевская, 2023; Сухристина, 2021]. Эмпирическая проверка отдельных компонентов и отдельных связей и отношений внутри предложенных моделей не проводилась ни в одном из анализируемых исследований. Также ни один из авторов исследований не изучал отдельные факторы, предположительно влияющие на формируемое качество. Все факторы, которые должны, по мнению авторов исследования, способствовать успешной реализации моделей, рассматривались как бинарные (либо такой фактор присутствует, либо отсутствует). К примеру, автор пишет о том, что для развития творческих качеств у студентов необходимо такое условие, как психолого-педагогическая поддержка со стороны преподавателя. Под такой поддержкой автор понимает проведение консультаций и оказание методической помощи при изучении культурного наследия и национальных традиций своего региона. Однако о количестве и глубине таких консультаций и объеме методической помощи вопрос в исследовании не поднимается [Ахметшина, 2020; 2021].

Проверка внешней валидности в рассматриваемых исследованиях анализируется с точки зрения возможности тиражирования предложенной модели на другие образовательные организации или на другие регионы. Так, к примеру, в исследовании А. Ю. Асриева педагогическая модель кадетского образования проходила эмпирическую проверку в 10-ти регионах Сибири [Асриев, 2021]. Автор отмечает, что модель кадетского образования должна учитывать образовательную экосистему, в которую она будет включаться. Экосистема задает пути и ограничения для развития и модернизации кадетского образования. Поэтому наряду с унифицированным (общим для всех) способом формирования кадетского образования, могут иметь место и уникальные, автономные педагогические структуры и стратегии, которые зависят от культурно-ситуативных условий. В частности автором было выделено 6 перспективных путей поддержки кадетского образования в Сибири: диалоговый, управленческий, интеграционный, проектный, технологический, ориентационный. Каждый из перечисленных путей поддержки кадетского образования может быть реализован, исходя из местных условий. Таким образом, перспективная модель развития кадетского образования уже включает экологическую модель её внедрения, учитывающую различные факторы внешней среды: уровень военизированности среды, ресурсы военных вузов и военных организаций, наличие социальных лифтов в обществе. Все это определяет высокую внешнюю экологическую валидность исследования [Асриев, 2022].

Нередко изучение внешней валидности теоретической педагогической модели происходит при

сопоставлении результатов, полученных на разных экспериментальных площадках. Так, в исследовании Р. Н. Зенина сравниваются результаты внедрения педагогической модели воспитания личного состава воинской части двух экспериментальных площадок, располагающихся в разных воинских частях [Зенин, 2020; 2021]. В аналогичном исследовании сравниваются результаты внедрения педагогической модели на четырех экспериментальных площадках [Данилин, 2019]. Примером поверки популяционной валидности педагогической модели является исследование Я. С. Самошкина, в котором сравниваются результаты внедрения модели формирования межкультурной компетенции в трех разных культурно-национальных группах – китайской, монгольской и русской [Самошкина, 2019]. Таких исследований, в которых затрагивается проблема внешней валидности и эффективность модели проверяется на нескольких экспериментальных площадках и на разных группах людей, мы насчитали: диссертаций по общей педагогике 2022 года – 5 (45,5 %); диссертаций по общей педагогике 2023–2024 года – 1 (20 %); диссертаций 2022 года по теории и методике профессионального образования – 6 (46,2 %). В целом в анализируемых работах, в которых в качестве основного теоретического конструкта использовалась педагогическая модель, проверка внешней валидности имела место в 37,2 % случаев. Обычно в выделенных исследованиях использовалось несколько экспериментальных площадок и оценка результатов подсчитывалась отдельно по каждой из площадок. Таким образом, автор исследования использовал не одну, а несколько экспериментальных групп и имел возможность сравнить результаты внедрения модели в разных культурных, организационных и психологических условиях. В некоторых случаях несколько экспериментальных групп состояли из обучающиеся разных годов обучения, которые также учитывались как разные экспериментальные группы, обладающие разными культурно-психологическими качествами [Пасечкина, 2021].

В остальных случаях, даже при большом количестве испытуемых, вопрос переноса модели в другие условия эмпирически не проверялся, а разница условий, в которых могли находиться испытуемые экспериментальной группы, не анализировалась. В некоторых работах обсуждалась возможность переноса педагогической модели в новые условия, и даже давались рекомендации для учета благоприятных и неблагоприятных факторов организационной или культурной среды, но эмпирической проверки влияния данных факторов на возможность эффективной реализации предложенной модели не проводилось [Фазлеева, 2020].

Заключение

1. Было выявлено, что примерно в половине диссертационных исследований по педагогике центральным разрабатываемым теоретическим конструктом является организационно-деятельностная модель, которую нередко называют структурно-функциональной моделью.

2. Данные модели обычно включают несколько компонентов (блоков), которые отражают основные этапы организационно-педагогической деятельности: концептуально-целевой, содержательный, организационный и аналитико-результативный. Организационный блок нередко включает помимо основных педагогических средств также перечень необходимых организационно-педагогических условий.

3. Проверка педагогических моделей на адекватность и эффективность (внутреннюю валидность) чаще всего проводится экспериментально с использованием контрольной и экспериментальной групп и предварительного и итогового тестирования целевых формируемых качеств. Итоговое значимое повышение уровня развития целевых качеств в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, рассматривается как признак адекватности и эффективности всей предложенной модели.

4. Эмпирической проверки адекватности связей между блоками модели или возможности сочетания отдельных педагогических средств, включенных в модель, как правило, не проводится.

5. Проверка внешней валидности, то есть возможности перенести разработанную модель в новые организационные, культурные, материально-технические, популяционные и другие условия, проводилась чуть более чем в трети анализируемых исследований.

6. Способом проверки внешней валидности разработанной педагогической модели чаще всего была организация нескольких экспериментальных групп и сравнение результатов по целевым показателям как между экспериментальными и контрольными группами, так и между экспериментальными группами. Отсутствие значимой разницы по целевым показателям между экспериментальными группами можно рассматривать как высокую внешнюю валидность педагогической модели.

7. Необходимо разработать обязательные минимальные требования к проверке организационно-деятельностных педагогических моделей

на внутреннюю и внешнюю валидность. Особое внимание должно быть уделено проблеме внешней валидности, так как от этого зависит её научная значимость и возможность тиражирования в новых условиях.

Библиографический список

1. Асауленко Е. В. Анализ процесса метода контроля знаний с позиции теории черного ящика // Педагогическое образование в России. 2016. № 5. С. 41–46.

2. Асриев А. Ю. Регионализация как принцип исследования кадетского образования // Педагогическое образование. 2022. Т. 3, № 10. С. 10–15.

3. Асриев А. Ю. Региональные модели кадетского образования: пять идей социокультурного исследования / А. Ю. Асриев, Н. В. Чекалева // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2021. № 7. С. 29–68.

4. Ахметова А. Т. Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы по формированию конкурентоспособной личности юриста в процессе профессиональной подготовки бакалавра в вузе // Мир науки, образования и культуры. 2021. № 4 (89). С. 116–119.

5. Ахметшина Г. Р. Проблемы возрождения декоративно-прикладного искусства в Республике Татарстан / Г. Р. Ахметшина, Л. М. Яо // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 2. С. 66–70.

6. Ахметшина Г. Р. Развитие творческих способностей студентов на занятиях по декоративно прикладному искусству в процессе кружевоплетения // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Т. 12, № 1–2. С. 28–32.

7. Аюпов Р. Ф. Структура и содержание концепции подготовки уполномоченных по гражданской обороне образовательных учреждений в России // Современное педагогическое образование. 2021. № 1. С. 36–42.

8. Ван Мэнчжу Технологии активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в процессе аудиторных занятий иностранного языка // Педагогическое образование. 2022. Т. 3, № 7. С. 174–178.

9. Галустян О. В. Педагогическое моделирование в исследованиях по педагогике высшей школы: теоретический аспект / О. В. Галустян, Чжан Цзинвэй, С. Гамисония // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. 2024. № 1. С. 29–32.

10. Данилин В. И. Педагогическая многоуровневая система подготовки инструкторов-методистов по обучению спускам с гор в России / В. И. Данилин, Ю. В. Байковский // Экстремальная деятельность человека. 2019. № 1(51). С. 47–52.

11. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике // Идеи и идеалы. 2010. Т. 2, № 1(3). С. 11–20.

12. Зенин Р. Н. Педагогическая характеристика военно-политической подготовки личного состава в воинской части // Мир образования – образование в мире. 2021. № 5 (90). С. 210–211.

13. Зенин Р. Н. Реализация комплексного подхода в военно-политическом воспитании личного состава Вооруженных Сил РФ / Р. Н. Зенин, В. И. Марченков // Мир образования – образование в мире. 2020. № 1 (77). С. 186–191.

14. Иванов К. В. Систематизация правового обучения военнослужащих, проходящих службу по контракту, в системе военно-политической работы // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 6. С. 82–87.

15. Иванченко Е. С. Эффективность педагогических условий становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России в процессе интерактивного обучения // Педагогический журнал. 2019. Т. 9, № 4-2. С. 613–622.

16. Илюхина К. А. Теоретические основы проектирования индивидуальных образовательных маршрутов студентов // Аспирант-исследователь 2021 : сб. мат. Всероссийской научно-практ. конф. Санкт-Петербург : ФГБУ СПбНИИФК, 2021. С. 191–196.

17. Каменев А. Н. Особенности развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой в детском образовательно-оздоровительном лагере // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13, № 1. С. 57–71.

18. Камнев А. Н. Моделирование и исследование развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в оздоровительном лагере // Казанский педагогический журнал. 2020. № 6. С. 208–218.

19. Колесников А. К. Структурно-функциональное моделирование в педагогическом исследовании / А. К. Колесников, И. П. Лебедева // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 4. С. 38–41.

20. Краснов И. В. К вопросу педагогического проектирования технологии профессионального психологического отбора в войсках национальной гвардии РФ // Известия БГАРФ: Психолого-педагогические науки. 2021. № 1. С. 223–225.

21. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / пер. с англ. Москва : Прогресс, 1980. 392 с.

22. Лушникова Т. В. Исследование педагогических условий обеспечения доступности дополнительного образования сельских детей // Педагогический журнал. 2021. Т. 11, № 6-1. С. 100–110.

23. Лушникова Т. В. Применение организационно-педагогических механизмов в дополнительном образовании сельских детей // Управление образованием: теория и практика. 2022, № 11 (57). С. 185–191.

24. Ляшевская Н. В. Совокупность ресурсов, обеспечивающих информальное образование молодых педагогов // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2023. Т. 12, № 1. С. 5–10.

25. Миронова А. Н. Модель подготовки будущих педагогов к использованию субъектно-ориентированных технологий в профессиональной деятельности // Вестник Кыргызстана. 2023. № 1-2. С. 118–124.

26. Миронова А. Н. Модель подготовки студентов педагогического вуза к использованию субъектно-ориентированных технологий // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2024. № 1(61). С. 135–143.

27. Пасечкина Т. Н. Критериально-уровневый подход к изучению сформированности самоэффек-

тивности в коммуникации у обучающихся вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2021. Вып. 72. Ч. 2. С. 208–212.

28. Писаренко В. И. Педагогические модели: типология и особенности // Проблемы современного образования. 2024. № 1. С. 58–76. DOI: 10.31862/2218-8711-2024-1-58-76.

29. Самошкина Я. С. Развитие потенциала межкультурной компетенции в системе образования для устойчивого развития // Вестник ТвГУ «Педагогика и психология». 2019. 1 (46). С. 319–326.

30. Сухристина А. С. Предпосылки развития академического сотрудничества инженерных вузов России и Вьетнама // Проблемы современного педагогического образования. 2021. Вып. 71. Ч. 3. С. 219–222.

31. Упшинская А. Е. Особенности математических моделей при их использовании в педагогическом эксперименте // Наука и современность. Педагогические науки. 2011. № 9-1. С. 231–235.

32. Фуртова Е. Н. Разработка модели содержания общепрофессиональной дисциплины в высшем учебном заведении // Глобальный научный потенциал. 2023. № 4(145). С. 221–225.

33. Холина Л. И. Моделирование и неопределенность педагогических результатов / Л. И. Холина, Н. П. Абаскалова, А. Н. Дахин // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 6(28). С. 101–110.

34. Шипкова Е. Н. Модель организации частных вспомогательных занятий, способствующих формированию субъектной позиции обучающихся // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. № 2. С. 38–51.

Reference list

1. Asaulenko E. V. Analiz processa metoda kontrolja znanij s pozicii teorii chernogo jashhika = Analysis of the knowledge control method process from the perspective of black box theory // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 5. S. 41–46.

2. Asriev A. Ju. Regionalizacija kak princip issledovanija kadetskogo obrazovanija = Regionalization as a principle of cadet education research // Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. T. 3, № 10. S. 10–15.

3. Asriev A. Ju. Regional'nye modeli kadetskogo obrazovanija: pjat' idej sociokul'turnogo issledovanija = Regional models of cadet education: five ideas for sociocultural research / A. Ju. Asriev, N. V. Chekaleva // Pis'ma v Jemissija. Offlajn. 2021. № 7. S. 29–68.

4. Ahmetova A. T. Analiz i interpretacija rezul'tatov opytno-jeksperimental'noj raboty po formirovaniju konkurentosposobnoj lichnosti jurista v processe professional'noj podgotovki bakalavra v vuze = Analysis and interpretation of the results of experimental work on the formation of a competitive personality of a lawyer in the process of professional training of a bachelor at a university // Mir nauki, obrazovanija i kul'tury. 2021. №4(89). S. 116–119.

5. Ahmetshina G. R. Problemy vozrozhdenija dekorativno-prikladnogo iskusstva v Respublike Tatarstan = Problems of revival of arts and crafts in the Republic of Tatarstan / G. R. Ahmetshina, L. M. Jao // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2020. № 2. S. 66–70.

6. Ahmetshina G. R. Razvitie tvorcheskih sposobnostej studentov na zanjatijah po dekorativno prikladnomu iskusstvu v processe kruzhevopletenija = Development of students' creative abilities in classes on decorative applied art in the process of lace-making // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. T. 12, № 1–2. S. 28–32.

7. Ajupov R. F. Struktura i soderzhanie koncepcii podgotovki upolnomochennyh po grazhdanskoj oborone obrazovatel'nyh uchrezhdenij v Rossii = Structure and content of the concept of training authorized civil defense educational institutions in Russia // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2021. № 1. S. 36–42.

8. Van Mjenchzhu Tehnologii aktivizacii samostojatel'noj poznavatel'noj dejatel'nosti studentov v processe auditornyh zanjatij inostrannogo jazyka = Technologies for activating students' independent cognitive activity in the process of classroom classes of a foreign language // Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. T. 3, № 7. S. 174–178.

9. Galustjan O. V. Pedagogicheskoe modelirovanie, v issledovanijah po pedagogike vysshej shkoly: teoreticheskij aspekt = Pedagogical modeling, in research on higher education pedagogy: theoretical aspect / O. V. Galustjan, Chzhan Czinvjej, S. Gamisonija // Vestnik VGU. Serija: Problemy vysshego obrazovanija. 2024. № 1. S. 29–32.

10. Danilin V. I. Pedagogicheskaja mnogourovnevaja sistema podgotovki instruktorov-metodistov po obucheniju cpuskam s gor v Rossii = Pedagogical multilevel system for training instructors-methodologists in mountain descent training in Russia / V. I. Danilin, Ju. V. Bajkovskij // Jekstremal'naja dejatel'nost' cheloveka. 2019. № 1(51). S. 47–52.

11. Dahin A. N. Modelirovanie v pedagogike = Modeling in pedagogy // Idei i idealy. 2010. T. 2, № 1(3). S. 11–20.

12. Zenin R. N. Pedagogicheskaja harakteristika voennopoliticheskoj podgotovki lichnogo sostava v voinskoj chasti = Pedagogical characteristics of military-political training of personnel in a military unit // Mir obrazovanija – obrazovanie v mire. 2021. № 5 (90). S. 210–211.

13. Zenin R. N. Realizacija kompleksnogo podhoda v voenno-politicheskom vospitanii lichnogo sostava Vooruzhennyh Sil RF = Implementing an integrated approach in the military-political education of the Armed Forces personnel in the Russian Federation / R. N. Zenin, V. I. Marchenkov // Mir obrazovanija – obrazovanie v mire. 2020. № 1 (77). S. 186–191.

14. Ivanov K. V. Sistematizacija pravovogo obuchenija voennosluzhashhih, prohodjashhih sluzhbu po kontraktu, v sisteme voenno-politicheskoj raboty = Systematization of legal training of servicemen serving under contract in the system of military-political work // Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: Gumanitarnye nauki. 2021. № 6. S. 82–87.

15. Ivanchenko E. S. Jeffektivnost' pedagogicheskih uslovij stanovlenija jekzistencial'no znachimyh kachestv lichnosti kursantov obrazovatel'nyh organizacij MVD Rossii v processe interaktivnogo obuchenija = The effectiveness of pedagogical conditions to form existentially significant personality qualities of cadets in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the process of

interactive training // Pedagogicheskij zhurnal. 2019. T. 9, № 4-2. S. 613–622.

16. Iljuhina K. A. Teoreticheskie osnovy proektirovanija individual'nyh obrazovatel'nyh marshrutov studentov = Theoretical foundations of designing individual educational routes for students // Aspirant-issledovatel' 2021 : sb. mat. Vserossijskoj nauchno-prakt. konf. Sankt-Peterburg : FGBU SPbNIIFK, 2021. S. 191–196.

17. Kamenev A. N. Osobennosti razvitija sub#ektnosti podrostkov vo vzaimodejstvii s prirodnoj sredoj v detskom obrazovatel'no-ozdorovitel'nom lagere = Features in the development of adolescents' subjectivity in interaction with the natural environment in a children's educational and health camp // Psihologo-pedagogicheskie issledovanija. 2021. T. 13, № 1. S. 57–71.

18. Kamnev A. N. Modelirovanie i issledovanie razvitija sub#ektnosti podrostka vo vzaimodejstvii s prirodnoj sredoj v ozdorovitel'nom lagere = Modeling and research on the development of adolescent subjectivity in interaction with the natural environment in a health camp // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2020. № 6. S. 208–218.

19. Kolesnikov A. K. Strukturno-funkcional'noe modelirovanie v pedagogicheskom issledovanii = Structural and functional modeling in pedagogical research / A. K. Kolesnikov, I. P. Lebedeva // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2012. № 4. S. 38–41.

20. Krasnov I. V. K voprosu pedagogicheskogo proektirovanija tehnologii professional'nogo psihologicheskogo otbora v vojskah nacional'noj gvardii RF = On the issue of pedagogical design in the technology of professional psychological selection in the troops of the National Guard of the Russian Federation // Izvestija BGARF: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2021. № 1. S. 223–225.

21. Kjempbell D. Modeli jeksperimentov v social'noj psihologii i prikladnyh issledovanijah = Models of experiments in social psychology and applied research / per. s angl. Moskva : Progress, 1980. 392 s.

22. Lushnikova T. V. Issledovanie pedagogicheskih uslovij obespechenija dostupnosti dopolnitel'nogo obrazovanija sel'skih detej = Study of pedagogical conditions for ensuring the availability of additional education for rural children // Pedagogicheskij zhurnal. 2021. T. 11, № 6-1. S. 100–110.

23. Lushnikova T. V. Primenenie organizacionno-pedagogicheskih mehanizmov v dopolnitel'nom obrazovanii sel'skih detej = The use of organizational and pedagogical mechanisms in the additional education of rural children // Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. 2022, № 11 (57). S. 185–191.

24. Ljashevskaja N. V. Sovokupnost' resursov, obespechivajushhih informal'noe obrazovanie molodyh pedagogov = A set of resources that provide information education for young teachers // Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij. 2023. T. 12, № 1. S. 5–10.

25. Mironova A. N. Model' podgotovki budushhih pedagogov k ispol'zovaniju subjektno-orientirovannyh tehnologij v professional'noj dejatel'nosti = Model for preparing future teachers for the use of subject-oriented technologies in professional activity // Vestnik Kyrgyzstana. 2023. № 1-2. S. 118–124.

26. Mironova A. N. Model' podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza k ispol'zovaniju sub#ektno-orientirovannyh tehnologij = Model for preparing students in a pedagogical university for the use of subject-oriented technologies // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. № 1(61). S.135–143.

27. Pasechkina T. N. Kriterial'no-urovnevyj podhod k izucheniju sformirovannosti samojeffektivnosti v kommunikacii u obuchajushhihsja vuza = Criterion-level approach to studying the formation of self-efficacy in communication among university students // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2021. Vyp. 72. Ch. 2. S. 208–212.

28. Pisarenko V. I. Pedagogicheskie modeli: tipologija i osobennosti = Pedagogical models: typology and features // Problemy sovremennogo obrazovanija. 2024. № 1. S. 58–76. DOI: 10.31862/2218-8711-2024-1-58-76.

29. Samoshkina Ja. S. Razvitie potenciala mezhkul'turnoj kompetencii v sisteme obrazovanija dlja ustojchivogo razvitija = Developing the potential of intercultural competence in the education system for sustainable development // Vestnik TvGU «Pedagogika i psihologija». 2019. 1 (46). S. 319–326.

30. Suhristina A. S. Predposylki razvitija akademicheskogo sotrudnichestva inzhenernyh vuzov Rossii i V'etnama = Prerequisites for the development of academic cooperation between engineering universities in Russia and Vietnam // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2021. Vyp. 71. Ch. 3. S. 219–222.

31. Upshinskaja A. E. Osobennosti matematicheskih modelej pri ih ispol'zovanii v pedagogicheskom jeksperimente = Features of mathematical models when using them in a pedagogical experiment // Nauka i sovremennost'. Pedagogicheskie nauki. 2011. № 9-1. S. 231–235.

32. Furtova E. N. Razrabotka modeli soderzhanija obshheprofessional'noj discipliny v vysshem uchebnom zavedenii = Developing a model for the content of a general professional discipline in a higher educational institution // Global'nyj nauchnyj potencial. 2023. № 4(145). S. 221–225.

33. Holina L. I. Modelirovanie i neopredelennost' pedagogicheskih rezul'tatov = Modeling and uncertainty of pedagogical results / L. I. Holina, N. P. Abaskalova, A. N. Dahin // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 6(28). S. 101–110.

34. Shipkova E. N. Model' organizacii chastnyh vspomogatel'nyh zanjatij, sposobstvujushhih formirovaniju subjektnoj pozicii obuchajushhihsja = Model for organizing private exntra classes that contribute to the formation of students' subject position // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 2. S. 38–51.

Статья поступила в редакцию 29.11.2024; одобрена после рецензирования 19.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 29.11.2024; approved after reviewing 19.12.2024; accepted for publication 23.01.2025.

Научная статья
УДК 37:614.849
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-19
EDN: EPYCAQ

Воспитание личности безопасного типа: дифференциация и применение смежных понятий

Вера Владимировна Володченкова[1], Виктория Павловна Гаврюшенко[2], Роман Борисович Володченков[3]

[1]Старший научный сотрудник научно-исследовательского сектора научно-исследовательского центра организационно-управленческих проблем пожарной безопасности, Всероссийский ордена «Знак Почета» научно-исследовательский институт противопожарной обороны МЧС России. 143903, Московская область, г. Балашиха, микрорайон ВНИИПО, д. 12

[2]Начальник сектора научно-исследовательского центра организационно-управленческих проблем пожарной безопасности, Всероссийский ордена «Знак Почета» научно-исследовательский институт противопожарной обороны МЧС России. 143903, Московская область, г. Балашиха, микрорайон ВНИИПО, д. 12

[3]Заместитель начальника отдела, начальник сектора научно-исследовательского центра информационных технологий, Всероссийский ордена «Знак Почета» научно-исследовательский институт противопожарной обороны МЧС России. 143903, Московская область, г. Балашиха, микрорайон ВНИИПО, д. 12

[1]vvv03@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-3904-9947

[2]vig.fob@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-3836-3862

[3]roma290179@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6335-9673

Аннотация. Важную роль в формировании ответственного и осознанного безопасного поведения людей в различных ситуациях играет социальное воспитание и развитие личности человека в области культуры безопасности жизнедеятельности, в частности в сфере соблюдения пожарной безопасности. Статья посвящена анализу, разграничению, использованию трех ключевых понятий, являющихся неотъемлемой частью процесса формирования безопасной и ответственной личности. Авторы акцентируют внимание на различии и соотношении между собой обучения мерам пожарной безопасности, противопожарной пропаганды и информирования в области пожарной безопасности, подчеркивая их значимость для предотвращения пожаров и защиты населения. Рассмотрена специфика каждого из понятий. Обучение мерам пожарной безопасности включает непрерывное обучение и подготовку граждан и специалистов по правилам и методам предотвращения и реагирования на пожары. Противопожарная пропаганда ориентирована на формирование общественного сознания и повышение уровня ответственности граждан через массовые информационные кампании и социальные проекты. Информирование представляет собой процесс предоставления актуальной и точной информации о пожарной безопасности, включая предупреждения, новости и статистические данные; позволяет населению быть в курсе текущих угроз и предпринимать необходимые меры предосторожности. Отмечается значение формирования культуры безопасности жизнедеятельности как основы для создания безопасного и устойчивого общества. Авторы подчеркивают, что для эффективного обеспечения пожарной безопасности необходимо комплексное применение всех трех составляющих, учитывая их взаимодополняющий характер. Подчеркнута важность корректного применения этих понятий в практической деятельности и использования данных категорий при разработке стратегии воспитания личности безопасного типа, а также для повышения эффективности противопожарных мероприятий.

Ключевые слова: воспитание; педагогика; культура безопасности жизнедеятельности; пожарная безопасность; обучение; пропаганда; информирование; коммуникация

Для цитирования: Володченкова В. В., Гаврюшенко В. П., Володченков Р. Б. Воспитание личности безопасного типа: дифференциация и применение смежных понятий // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 19–39. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-19. https://elibrary.ru/EPYCAQ

© Володченкова В. В., Гаврюшенко В. П., Володченков Р. Б., 2025

Original article

Education of a safe type of personality: differentiation and application of related concepts

Vera V. Volodchenkova[1], Victoria P. Gavriushenko[2], Roman B.Volodchenkov[3]
[1]Senior researcher at the research center for organizational and managerial problems of fire safety, All-Russian «Order of the badge» of honor research institute of fire defense EMERCOM of Russia. 143903, Moscow region, Balashikha, VNIIPO microdistrict, 12
[2]Head of the sector at the research center for organizational and managerial problems of fire safety, All-Russian «Order of the badge» of honor research institute of fire defense EMERCOM of Russia. 143903, Moscow region, Balashikha, VNIIPO microdistrict, 12
[3]The deputy head of the department is the head of the sector of the information technology research center, All-Russian «Order of the badge» of honor research institute of fire defense. 143903, Moscow region, Balashikha, VNIIPO microdistrict, 12
[1]vvv03@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-3904-9947
[2]vig.fob@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-3836-3862
[3]roma290179@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6335-9673

Abstract. An important role in the formation of responsible and conscious safe behavior of people in various situations is played by social education and personal development in the field of life safety culture, in particular in the field of fire safety. The article is devoted to the analysis, differentiation, and use of three key concepts that are an integral part of the process of forming a safe and responsible personality. The authors focus on the difference and correlation between fire safety training, fire prevention propaganda and information in the field of fire safety, emphasizing their importance for fire prevention and protection of the population. The specifics of each of the concepts are considered. Fire safety training includes continuous education and training of citizens and specialists on the rules and methods of fire prevention and response. This is achieved through training in educational programs, conducting systematic theoretical and practical classes, and training. Fire prevention propaganda is focused on the formation of public consciousness and increasing the level of responsibility of citizens through mass information campaigns and social projects. It is aimed at developing an ideology of a safety culture and changing people's behavior in relation to fire risks. Informing is the process of providing up-to-date and accurate information about fire safety, including warnings, news and statistics. This allows the public to be aware of current threats and take the necessary precautions. The importance of forming a culture of life safety as a basis for creating a safe and sustainable society is noted. The authors emphasize that in order to effectively ensure fire safety, it is necessary to use all three components in a comprehensive manner, taking into account their complementary nature. The importance of the correct application of these concepts in practice and the use of these categories in the development of a strategy for educating a safe type of personality, as well as to increase the effectiveness of fire-fighting measures, is emphasized.

Key words: education; pedagogy; life safety culture; fire safety; education; propaganda; information; communication

For citation: Volodchenkova V. V., Gavriushenko V. P., Volodchenkov R. B. Education of a safe type of personality: differentiation and application of related concepts. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 19-39. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-19. https://elibrary.ru/EPYCAQ

Введение

Современные условия жизнедеятельности человека отличаются быстрой динамикой разрастаний и изменений опасностей природного и техногенного характера. Это сохраняет значимость проблем обеспечения безопасности жизнедеятельности как для отдельного человека, так и для всего социума в целом. По этой причине поиск решений комплексных проблем организации безопасной жизненной среды делает актуальным вопрос воспитания и трансформации культуры безопасности жизнедеятельности (далее – КБЖД) в обществе. Что обусловлено необходимостью выработки и закрепления в общественном сознании следующего набора характеристик: «мотивация и преданность делу», «мышление, направленное на безопасность», «внутренняя критическая позиция» и «чувство персональной ответственности» [Машин, 2014, с. 3].

Для достижения данных целей важно воспитание осознанной и ответственной за свои действия для минимизации рисков и возможных опасностей личности, то есть личности безопасного типа. Такая личность характеризуется высоким уровнем психологической устойчивости

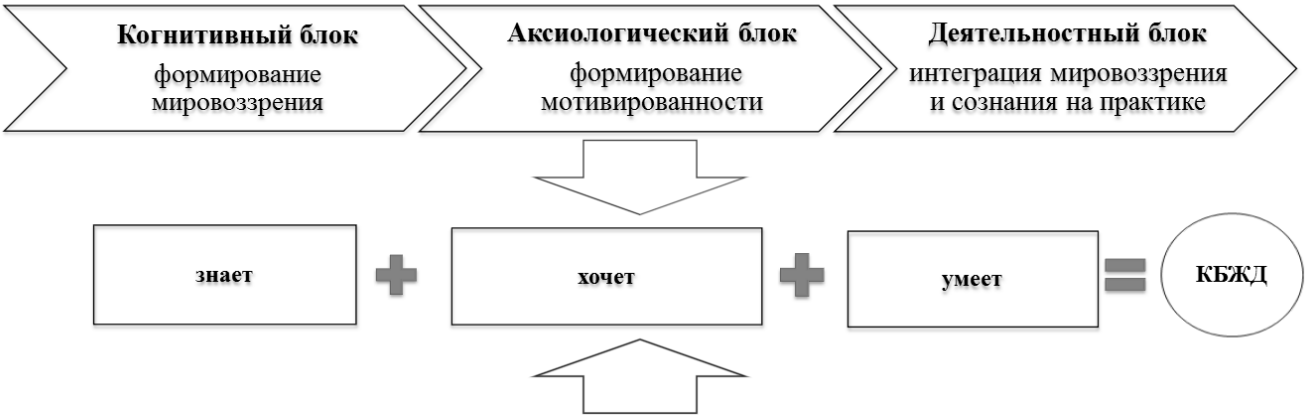
и психологической готовности в различных жизненных ситуациях к действиям, обеспечивающим окружающим безопасность жизнедеятельности. Её основополагающие ценности выражены в побуждении к общественному и экологическому поведению, правосознанию. Безопасное поведение подразумевает владение теоретическими и практическими знаниями и умениями, направленными на предотвращение неправильного поведения человека, которое может привести к аварийным и травматическим ситуациям. При этом необходимо оценивать свои собственные ресурсы для избегания угроз, понимать причины возникновения и особенности развития опасных ситуаций, правильно расценивать возникшую обстановку и рационально распределять свои ресурсы, обладать внутренней готовностью к защите себя, социума и окружающей среды.

Исходя из этого, формирование культуры безопасности жизнедеятельности как индивида, так и общества в целом предполагает не только усвоение знаний основных правил и мероприятий, направленных на обеспечение безопасности. Именно поэтому важным его аспектом является выработка осознанного отношения к обеспечению безопасности. В этом контексте социальное воспитание играет решающую роль, поскольку помогает формировать у человека сознательное отношение к собственной безопасности и безопасности окружающих. Элементами структуры такого воспитания являются обучение, пропаганда культуры безопасности жизнедеятельности, информирование.

Методы исследования

Феномен «культура безопасности жизнедеятельности» представляет собой многоаспектный процесс и является объектом междисциплинарного изучения таких наук, как психология, педагогика, социология и культурология.

Базовые компоненты, входящие в структуру КБЖД: особенности деятельности (знания, умения, навыки, опыт) и личностные качества (ценности, мотивы, черты характера) – формируются на основе трех основных блоков и организационных принципов в соответствии с рисунком 1.



Название	Характеристика
Принцип всеобщности	предполагает вовлечение в процесс формирования всех категорий населения независимо от их возраста, национальности, рода деятельности и других факторов
Принцип непрерывности	заключается в организации процесса формирования КБЖ на протяжении всей жизни человека, начиная с детского возраста
Принцип комплексности	комплексный учет составляющих компонентов КБЖ и широкого спектра опасностей современного мира и задач по формированию КБЖ, возлагаемых на различные учреждения, организации и органы власти

Рисунок 1 – Структурные элементы формирования КБЖД

В этой связи важна политика государства, ориентированная на подготовку и осуществление мер профилактики по предотвращению возникновения опасных ситуаций. При формировании КБЖД важно фиксировать внимание на обеспечении безопасности государственных ресурсов с указанием на обширный диапазон возможных опасностей [ГОСТ Р 22.3.07-2014, п. 4-5].

В целях поддержания необходимого уровня защищенности от пожаров создана система обес-

печения пожарной безопасности (СОПБ), компонентами которой являются «органы государственной власти, органы местного самоуправления, организации, граждане» [Федеральный закон…№ 69-ФЗ, ст. 3].

Во многих случаях к травматизму, гибели людей и значительному материальному ущербу приводит несоблюдение правил пожарной безопасности. Следовательно, решающее значение в обеспечении безопасности имеет человеческий фактор, обусловленный как общим уровнем культуры безопасности жизнедеятельности, так и уровнем знаний в области пожарной безопасности каждого человека и его отношением к проблеме опасности пожаров и необходимости безопасного поведения.

Таким образом, составной самостоятельной частью общей культуры безопасности жизнедеятельности является культура пожаробезопасного поведения, характеризующаяся степенью подготовленности в данной области и закреплением осознанной потребности следовать установленным нормам и правилам. На это направлены определенные профилактические формы воздействия: обучение мерам пожарной безопасности, противопожарная пропаганда, информирование о мерах пожарной безопасности.

В настоящее время понятия «противопожарная пропаганда», «обучение мерам пожарной безопасности», «информирование о мерах пожарной безопасности» применяются в законодательстве, научной и методической литературе. При их практическом применении используются схожие формы, методы и средства, что в итоге приводит к смешению элементов и искажению сущности этих смежных понятий. Однако, несмотря на востребованность в различных областях науки и практическом использовании, структурные отношения между ними, а также с элементами других подсистем требуют дальнейшей разработки.

В ходе изучения вопросов дифференциации и применения данных научных дефиниций для систематизации информации по предметной области, изучения роли отдельных элементов обучения, пропаганды и информирования и их целостного значения в общественной жизни использовались общелогические методы анализа, синтеза, индукции, дедукции. Анализ регламентирующих документов, касающихся КБЖД и выработки безопасного поведения в области пожарной безопасности, позволил сделать вывод, что в настоящее время существуют законодательные основы для разработки государственной политики в данной сфере. Определены возможные способы сотрудничества между федеральными и региональными органами власти, местными органами самоуправления и организациями, а также разработаны соответствующие образовательные программы.

Сравнительный метод использован при выявлении общих и частных признаков в различных подходах к определению понятий обучения, пропаганды и информирования, выявлении характерных форм воздействия. В завершении исследования осуществлено сопоставление изучаемых объектов по определенным признакам.

Результаты исследования

Обучение мерам пожарной безопасности

Обучение рассматривается как процесс, формирующий и корректирующий знания, опыт, умения, навыки и привычки личности. В результате этого корректируется поведение субъекта обучения и происходит его адаптация к жизни в обществе.

Выступая ключевой категорией педагогики, обучение является основой педагогического процесса, направленного на стимулирование активной учебно-познавательной деятельности учащихся для приобретения знаний, умений и навыков, развития творческих способностей и формирования нравственных взглядов. Исследование и разработка данного процесса происходит с применением различных подходов с обращением к достижениям и открытиям смежных наук: психологии, физиологии, философии, социологии. Эти педагогические подходы и направления представляют собой целый комплекс концепций, разработанных учеными, педагогами и психологами.

Так, Л. С. Выготский и П. Я. Гальперин изучали вопросы соотношения обучения и поэтапного умственного развития человека, основываясь на одной методологической базе, но рассматривали разные аспекты [Степанова, 2001]. Выготский считал главным вопросом то, чему учить, и обозначил, что обучение зависит не только от развития высших психических функций, но также от социальной среды на определённом возрастном этапе и должно забегать вперед развития. По мнению ученого, обучение представляет собой процесс усвоения знаний, навыков и умений через систематическую передачу информации и опыта от учителя к ученику [Выготский, 1991, с. 449]. Гальперин направил свое внимание на изучение зависимости ум-

ственного развития ребенка от типов учения и создал теорию поэтапного формирования умственных действий, а также деятельную теорию усвоения [Гальперин, 1985, с. 37-42]. Обучение с его точки зрения определяется как процесс взаимодействия субъекта и объекта обучения, ориентированных на формирование новых знаний, умений и навыков у обучающегося.

Понятие обучения в текущей практике применения характеризуется как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [Федеральный закон…№ 273-ФЗ, ст. 2].

Приобретение знаний, навыков, умений и опыта путем изучения определенного предмета или области может быть как формальным и проводиться как в образовательных организациях (в школе, техникуме, колледже, институте, университете), так и неформальным вне их, самостоятельно или при помощи обучающих курсов или тренингов. Обучение играет важную роль в воспитании личности, помогая развивать навыки и обогащать знания в любом возрасте.

Особенности воспитания человека в различные периоды возрастного развития, а также специфику процесса формирования и становления человека на протяжении всей жизни изучает возрастная педагогика (рисунок 2) [Емельянова, 2014; Чернявская, 2023; Кононыгина, 2006; Ильницкий, 2013, с. 105].

Возрастная педагогика	Особенности
Дошкольная педагогика	Рассматривает закономерности развития, формирования личности детей дошкольного возраста
	К аспектам дошкольной педагогики относятся дидактика, теория и методика воспитания дошкольников, теория и практика профессиональной подготовки специалистов по дошкольному воспитанию и образованию
Школьная педагогика	Разрабатывает теоретические и практические основы, принципы, методы, формы и средства обучения и воспитания детей школьного возраста
	Состоит из: педагогики младшего школьного возраста, педагогики среднего школьного возраста, педагогики старшего школьного возраста
Педагогика среднего специального образования	Разрабатывает теорию и практику профессиональной подготовки кадров на границе среднего и высшего уровней специального образования
Педагогика высшей школы	Изучает закономерности образования, воспитания и развития будущих специалистов высшей квалификации
Педагогика профессионального образования	Изучает закономерности подготовки рабочих высокой квалификации
Андрогогика	Разрабатывает теоретические и практические основы образования, развития и воспитания взрослых людей
Педагогика третьего возраста (герагогика)	Разрабатывает систему образования, воспитания, сопровождения и содействия людям пенсионного возраста

Рисунок 2 – Разделы возрастной педагогики

Воспитание личности безопасного типа носит постоянный, системный характер и является неотъемлемой частью обучения на всех уровнях образования: дошкольном, начальном, основном, среднем, высшем, дополнительном профессиональном. Образовательные программы включают в себя несколько учебных модулей, содержащих обучающие материалы по организации здорового образа жизни, правила поведения при чрезвычайных ситуациях, оказанию первой помощи постра-

давшему, технике безопасности при выполнении трудовых функций. Кроме того, такое обучение представляет собой многокомпонентную систему, характеризующуюся метапредметными связями и высокой степенью междисциплинарности.

Законодательно обучение мерам пожарной безопасности представляет собой «организованный процесс по формированию знаний, умений, навыков граждан в области обеспечения пожарной безопасности в системе общего, профессионального и дополнительного образования, в процессе трудовой и служебной деятельности, а также в повседневной жизни» [Федеральный закон…№ 69-ФЗ, ст. 2, 25].

На дошкольном уровне образования у воспитанников дошкольных образовательных организаций закладываются основы пожаробезопасного поведения, формируются представления о ситуациях, опасных для человека в быту, в природе и приемах правильного поведения [Приказ Минобрнауки… № 1155].

В системе общего образования становление норм КБЖД происходит при формировании осознания значимости защиты личности, общества и государства, а также понимания необходимости безопасного поведения в условиях чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера. До 1 сентября 2024 года обучение осуществлялось в рамках изучения предметной области «Физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности» предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» [Приказ Министерства просвещения…№ 287]. С нового учебного года предмет трансформировался в «Основы безопасности и защиты Родины» [Федеральный закон…№ 618-ФЗ] и обеспечивает формирование и развитие в современных условиях модели личного безопасного поведения на основе понимания важности здорового образа жизни, причин возникновения опасных ситуаций, знаний и навыках применения средств безопасности при необходимости; наличия активной жизненной позиции и осознания значимости личной безопасности для общества и государства. Это обучение конкретным базовым знаниям, навыкам, которые необходимы детям для того, чтобы соблюдать безопасность в образовательной организации и за ее пределами.

У обучающихся в результате подготовки на уровне среднего и высшего образования в рамках учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» формируется компетенция по созданию и поддержанию безопасных условий жизнедеятельности в повседневной и в профессиональной деятельности.

При поступлении на работу и «в процессе трудовой деятельности лица, осуществляющие трудовую или служебную деятельность, проходят противопожарные инструктажи или обучение по программам дополнительного профессионального обучения» [Приказ МЧС России…№ 806].

Кроме перечисленных групп, отдельно выделяют неработающую часть населения (не состоящую в трудовых отношениях с работодателем), которая может получить знания в ходе посещений различных мероприятий (бесед, собраний, демонстраций учебных фильмов, тренировок, учений по пожарной безопасности), а также самостоятельного изучения различного материала по теме защиты от чрезвычайных ситуаций и обеспечения пожарной безопасности.

При этом на каждом уровне образования (рисунок 3) учитываются психофизиологические и возрастные особенности обучающихся, обусловленные определенными показателями развития сенсорно-перцептивных процессов, мотивационной и эмоционально-волевой сферы, когнитивных способностей с применением методов возрастной педагогики.

Рисунок 3 – Перечень групп обучения в области пожарной безопасности

Объем знаний в области пожарной безопасности должен включать в себя знания о совокупности угроз для жизни и здоровья человека от собственной деятельности, деятельности общества, от природных и экологических условий окружающей среды, характерных для территории проживания.

Таким образом, в процессе роста образовательного потенциала человека последовательно и непрерывно пополняется объем знаний, умений, навыков в области пожарной безопасности.

Модель учебного процесса выражена в динамичном взаимодействии функций, структуры, способов его организации, форм, технологий и результатов согласно образовательным целям (рисунок 4). Она определяет способ взаимодействия между субъектом и объектом обучения, меры пожарной безопасности, параметры и целевую функцию для достижения оптимальных результатов. Организация обучения основана на дифференцированном подходе, принципах преемственности и системности.

Рисунок 4 – Модель учебного процесса

Соотношение теоретического и практического материала, подлежащего усвоению, задания, состав контрольных мероприятий, направленных на выявление результатов обучения и принятие корректировочных мер по обучению определяет соответствующая учебная программа.

Кроме того, внедрение и развитие цифровых технологий обуславливает продвижение дистанционного обучения [Perez, 2024; Athanasios, 2008] на основе веб-платформ как виртуальной (цифровой) среды обучения, «мобильного» обучения (то есть с использованием смартфонов и планшетов). Внедряются иммерсивные программы обучения (с помощью виртуальной реальности как альтернативного или дополнительного инструмента) [Shiradkar, 2021; Sun, 2024; Amir Haj-Bolouri, 2024; Rahmalan, 2020].

Применение интерактивных технологий, при которых осуществляется своевременное обновление контента, индивидуальное сопровождение учебного процесса, размещение готовых комплектов методических и учебных материалов с учетом индивидуальной специфики групп обучения, способствует формированию и актуализации компетенций в области пожарной безопасности.

Противопожарная пропаганда

В толковом словаре русского языка «пропаганда» означает распространение и разъяснение определенных взглядов, идей, знаний и учения [Ожегов, 1997, с. 925]. В. В. Кафидов и В. М. Севастьянов характеризуют ее как «распространение политических, философских, научных и других идей в обществе; в более узком смысле – формирование у масс определенного мировоззрения» [Кафидов, 2002, с. 18]. В. Ф. Абдулова описывает пропаганду как комплексную технологию, направленную на управление обществом через создание у граждан устойчивых социальных установок и стереотипов, выгодных для того, кто осуществляет коммуникацию [Абдулова, 2007].

Рассмотрение концептуальных основ позволяет сделать вывод, что под пропагандой подразумевается целенаправленный идеологический процесс донесения, распространения субъектом конкретных ценностей через отдельные каналы воздействия, выработки у объекта определенных моделей поведения. Исходя из этого, пропаганда выполняет информационную, идеологическую, мировоззренческую, коммуникативную и воспитательную функции и занимает значимое место в системе коммуникативных наук.

Применение комплекса коммуникативных технологий определяет организацию цикла воздействия на массовое сознание общества [Бакулев, 2003]. Изучению пропагандистского воздействия через средства массовой коммуникации посвящены работы нескольких зарубежных и отечественных исследователей. Результатом изу-

чения ими вопросов создания общественного мнения стали различные модели пропаганды, характеризующие механизм создания, кодировки и передачи сообщений [Почепцов, 2015; Савельев, 2013]. Механизм пропаганды отражает работу комплекса коммуникативных средств и инструментов, социально-коммуникационных институтов, посредством которых пересылаются (декодируются) необходимые сообщения, обеспечивается реализация целей и задач, сформированных субъектом пропаганды. Передача сообщений осуществляется устными, печатными, виртуальными, визуальными, аудиальными и комбинированными средствами через СМИ, официальные сайты органов власти, органов местного самоуправления, организаций, социальные сети.

Подводя промежуточный итог, можно сказать, что пропаганда не только воздействует на массовое сознание при помощи информационно-психологических методов, но также представляет собой специфический информационный процесс. Для достижения своих целей пропаганда использует уже существующие стереотипы и установки, влияющие на восприятие информации. Ее задача не только донести до слушателей актуальные события, но и стимулировать передачу этой информации другим. Пропаганда способствует формированию у человека или социальной группы чувства ознакомленности в различных областях, а также уверенности в своих силах, придает ощущение экспертности в какой-либо сфере. Основная особенность пропаганды заключается в интерпретации и эмоциональной окраске передаваемого материала. Этот процесс активно использует психологические механизмы для преодоления защитных барьеров личности: избирательности внимания и восприятия.

Противопожарная пропаганда, представляя собой самостоятельный элемент пропаганды, зафиксирована в законе, это «информирование общества о путях обеспечения пожарной безопасности» [Федеральный закон…№ 69-ФЗ, ст. 2]. Между тем, будучи идеологическим и познавательным процессом, противопожарная пропаганда не просто распространяет среди широких слоев населения основные противопожарные требования, но и воспитывает потребность в их безусловном соблюдении, формируя общественное мнение и психологические установки на личную и коллективную ответственность за пожарную безопасность окружающей среды [Ратникова, 2012].

Противопожарная пропаганда использует идеологический компонент в качестве одной из форм воспитательного воздействия, тем самым реализуя идейно-воспитательную функцию. Она направлена на формирование основы необходимых идейных взглядов и общественного мнения, усвоение знаний и идей в области пожарной безопасности. Достигая воспитательной цели по формированию представлений о соблюдении норм и правил пожарной безопасности, пропаганда затрагивает также морально-нравственные, этические и эстетические аспекты. В этой связи регулируется решение следующих задач:

1. Выработка социальной ответственности и фиксирование позитивного мировоззрения в области соблюдения пожарной безопасности.

2. Корректирование ошибочных и нейтрализация нежелательных представлений, понятий, убеждений.

Проведение эффективной противопожарной пропаганды невозможно без четкого понимания значения структурных элементов пропагандистской деятельности. В эту структуру входят: объект, субъект, определенные цели и задачи, оценка ситуации, выбор форм, методов и средств воздействия, финансовое планирование мероприятий, оценка результатов пропаганды. Объектом являются органы федеральной и региональной власти, местного самоуправления, различные организации (включая волонтерские). Под субъектом подразумевается аудитория или социальная общность (рисунок 5).

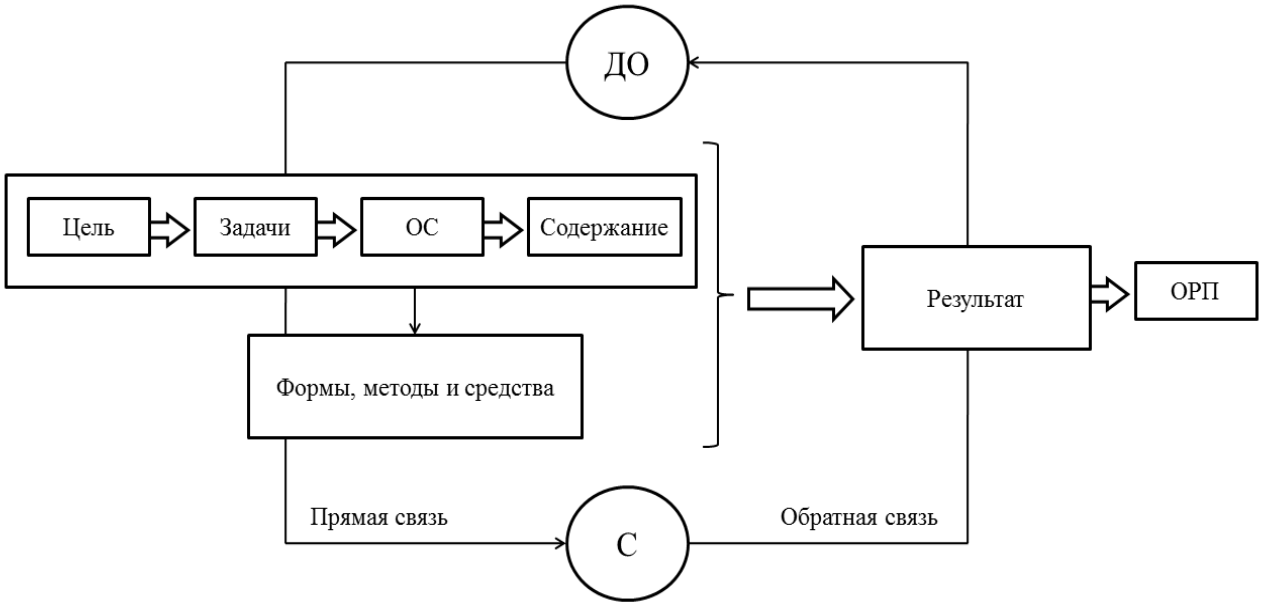


Рисунок 5 Структурные элементы пропагандистской деятельности. ДО – деятельность объекта; ОС – оценка ситуации; С – субъект; ОРП – оценка результатов пропаганды

Несмотря на то, что противопожарная пропаганда ориентирована на массовое воздействие, важно учитывать особенности сообществ, а также индивидуальные личностные характеристики людей. Предполагая направление воздействия, необходимо обращать внимание на разнородность (различия пола, возраста, уровня образования, профессии) и изменчивость (возрастные изменения, развитие личностного потенциала, социальная мобильность) объекта. В отдельные группы для пропагандистского воздействия выделяют детей дошкольного возраста; детей школьного возраста; студентов; взрослое население по различным признакам (место проживания), неформальные малые группы, творческие коллективы, спонтанные группы; работающее население; неработающее население.

Учитывая особенности дифференцированных групп, противопожарная пропаганда должна соответствовать следующим требованиям:

1) цели пропаганды должны быть соотнесены с мировоззрением определенной целевой аудитории;

2) использование приема повторения для преодоления информационного шума от других сообщений;

3) избегание транслирования конфликтной и негативной информации.

К методам противопожарной пропаганды относятся методы устного и печатного сообщения, а также наглядного воздействия. В целях повышения эффективности решения задач по формированию системы социальных ценностей и социального самосознания в области пожарной безопасности используются различные виды контента.

Следует отметить, что составной частью противопожарной пропаганды является противопожарная агитация, которая содержит призывы к конкретным действиям по соблюдению необходимых требований и использует эмоциональную составляющую личности [Методические рекомендации, 2012, с. 129]. Она напрямую обращается к разуму и чувствам людей, учитывая их психологические состояния и процессы. Пропаганда же, являясь по своему объему более широким понятием, рассматривает проблему, используя системный подход к воздействию на аудиторию.

Исходя из проведенного анализа, можно выделить основные признаки противопожарной пропаганды (рисунок 6).

Рисунок 6. Основные признаки противопожарной пропаганды

Таким образом, противопожарная пропаганда характеризуется различными составными элементами и представляет собой сложную, динамичную систему, выраженную в разнообразии форм, методов и средств при популяризации знаний и распространении убеждений в области пожарной безопасности среди населения. Ее организация определена целями и задачами, которые обусловлены особенностями социальных групп, природными факторами, связями с другими процессами и явлениями. В результате создаются долгосрочные социальные установки, происходит выработка положительного общественного мнения по вопросам обеспечения пожарной безопасности и мотивации социума к соблюдению безопасности.

Информирование

Следующее понятие необходимо рассматривать в контексте определения понятия «информация». Согласно законодательству – это «сведения (сообщения, данные) независимо от формы их представления» [Федеральный закон…№ 149-ФЗ]. Социальная информация – как комплекс сведений, которые применяются отдельными индивидами, группами, организациями и различными социальными институтами для регулирования общественных отношений, выполняет управленческую, организационную, идеологическую, воспитательную, коммуникативную функцию.

Высокий темп технологического развития и всеобщей информатизации общества повышает риск возможной дезинформации населения о событиях в стране и мире, о действиях органов государственной власти, о вопросах обеспечения безопасности общества. Поэтому особое значение в социальном воспитании личности приобретает организация своевременного и систематического общественного информирования. Оно представляет собой процесс передачи информации о чем-то конкретном получателю и является открытой и динамичной системой, которую обеспечивают масс-медиа, пресс-службы, аналитические центры, информационно-правовые и новостные порталы, социальные сети, блоги, академические и справочные издания, словари и энциклопедии и другие источники информации [Евдокимов, 2016, с. 71].

Процесс информирования населения рассматривается с позиции различных научных подходов.

Системный подход исследует информирование как систему всех взаимосвязанных элементов, где предметом выступает информация и методы воздействия, субъектом является совокупность орга-

нов государственной власти и организаций, а объектом – население. При этом информирование рассматривается как элемент, объединяющий возникший запрос на информацию и решение данной задачи. Целью является передача необходимой информации [Котляр, 2023, с. 139].

Изучение методов информирования с точки зрения институционального подхода заключается в рассмотрении комплекса взаимодействующих субъектов (органов государственной власти на всех уровнях) и объекта как отдельного института, предназначенного для реализации запроса граждан на информацию [Дзялошинский, 2013]. При этом осуществление деятельности по созданию и передаче информации законодательно упорядочено, что предписывает субъекту исполнение определенных функций.

Следующий подход основан на применении маркетинговых технологий в государственном секторе, направленных на предоставление адресной и индивидуальной информации, необходимой конкретному человеку в конкретной ситуации в соответствии с его запросом [Худоногов, 2010; Хубулури, 2011].

Нормативный подход рассматривает информирование как совокупность правовых норм. Предоставление информации четко регламентируется в соответствии с порядком, установленным нормативными правовыми актами и не имеет связи с объектом.

Информирование в процессе социальной активности субъектов и их взаимодействия в результате коммуникации определяет социально-психологический подход. В рамках данного подхода информирование и социальная поддержка изучаются не как «формализованная система, а с позиции совокупности социальной взаимопомощи, межличностных отношений и коммуникаций» [Лифинцев, 2016, с. 10–12].

Обобщая трактовки рассмотренных подходов, можно сделать вывод, что информирование представляет собой организованный процесс передачи сведений компетентными субъектами (как государственными, так и негосударственными) адресатам. Этот процесс может происходить по запросу граждан, когда требуется предоставить адресную и релевантную информацию на конкретную жизненную ситуацию, или без определенного запроса, например, по обязанности органов власти или работодателя [Осипов, 2015, с. 158; Тогузаева, 2011, с. 113].

Структура информирования охватывает также такие компоненты, как источник информации, содержание сообщения и контекст передачи информации и ситуацию. Психологический аспект ситуации информирования включает условия, в которых она происходит, а также реакцию получателя на информацию. Из этого вытекают определенные характеристики информации: объективность; своевременность и четкость предоставления; достоверность и полнота; направленность на целевую аудиторию; регулярное обновление.

К методам информирования относятся: «1) публикация информации в СМИ (в официальных изданиях и масс-медиа); 2) размещение информации в интернете (на официальном сайте органа власти); 3) установка информационных стендов в помещениях, занимаемых органами государственной власти; 4) предоставление официальной информации по запросу граждан; 5) устная консультация; 6) по телефонам справочных служб и телефонам должностных лиц» [Федеральный закон…№ 8-ФЗ, ст. 6].

Важную роль в совокупности мероприятий по информированию играет планомерное или «экстренное информирование населения об угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций, проводимое в целях обеспечения защиты населения страны и закрепленное в законодательстве» [Федеральный закон…№ 68-ФЗ]. В полномочия органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления входит организация информирования населения о ЧС в лице представителей федеральных органов исполнительной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления; руководителей аварийно-спасательных работ в зонах ЧС. Под объектом понимается все население, на которое направлено воздействие. При этом необходимо предоставлять структурированную информацию, учитывая группирование населения по различным параметрам, которые характеризуются уровнем осведомленности и способностью воспринимать необходимую информацию.

Для решения задачи необходим сбор, обработка, обмен и транслирование данных:

– о нормах права в сфере ЧС и пожарной безопасности,

– о деятельности государственных органов,

– о доступных средствах предотвращения опасностей, ЧС природного и техногенного характера, силах и средствах для устранения ЧС.

Также включена информация о химической, радиационной, медико-биологической, взрыв-

ной, пожарной и экологической безопасности.

Законодательно регламентирован порядок информирования и взаимодействия субъектов информирования с операторами связи [Указ Президента Российской Федерации...№ 1522; Распоряжение МЧС России... № 76; Приказ МЧС России... № 427].

Важным фактором является оповещение населения в случае возникновения чрезвычайной ситуации. Оповещение представляет собой передачу экстренной информации о возможной угрозе природного или техногенного характера, правилах безопасного поведения и необходимости защитных мер. Оно осуществляется с помощью условных сигналов, экстренных сообщений и несет командный характер, требуя немедленного выполнения указаний и мер защиты. Особенно важны сигналы гражданской обороны во время военных конфликтов.

Оповещение и информирование о чрезвычайных ситуациях взаимосвязаны, но имеют существенные различия. Оповещение корректно называть процессом, при котором информация должна быть передана незамедлительно. Информирование населения о чрезвычайных ситуациях предполагает своевременное предоставление различных данных и информации, составленных на основе мониторинга обстановки, для подготовки и принятия мер для минимизации возможных негативных последствий. Исходя из этого, информирование представляет собой многоплановое понятие, в состав которого входит оповещение.

Вместе с тем оба процесса имеют нормативное и организационное регулирование и могут быть осуществлены с использованием существующих систем оповещения и информирования. Системы оповещения на территориальном, местном и объектовом (локальном) уровнях соответствуют современному состоянию развития коммуникационных технологий.

Передача необходимой информации осуществляется с помощью общероссийской комплексной системы информирования и оповещения населения в местах массового пребывания людей (далее – ОКСИОН). На установленных в общественных местах мониторах транслируется сообщение в виде бегущей строки и незвуковых видеороликов; по телевидению, радио и громкоговорителям передается срочная информация; на мобильные средства связи отправляются push-уведомления; при личном общении предоставляется устная информация. Также осуществляется распространение листовок; размещение объявлений, надписей на информационных перетяжках и билбордах.

На данный момент законодательством федерального и регионального уровней закреплена организация функционирования и развитие ОКСИОН. Данная система отражает принцип адресности в информировании, рассмотренный выше. Комплекс функциональных возможностей системы ОКСИОН и СМИ применяется в режимах: повседневной деятельности, повышенной готовности и чрезвычайной ситуации, включая последующий этап ликвидации кризисной ситуации. В повседневном режиме ресурсы используются для передачи профилактической информации населению и мониторинга обстановки. В режиме повышенной готовности акцент делается на информировании граждан о необходимых действиях и способах защиты. В условиях чрезвычайной ситуации основное внимание уделяется информированию населения о происшествиях и действиях для минимизации ущерба. После кризиса производится работа по социальной реабилитации населения, поддержке, снятию посткризисных осложнений, а также предоставлению медицинской помощи и поиску близких и родственников. В различных режимах ЧС осуществляется мониторинг ситуации, координация разнонаправленной социальной активности, реализуются функции социальной связи.

Регулярное информирование о возможных ЧС, таких как наводнения, землетрясения, пожары и другие катастрофы, помогает подготовить граждан к правильному реагированию на опасности и уменьшить возможные последствия этих ситуаций.

В вопросах пожарной безопасности термин «информирование» относится к пониманию и знанию рисков, связанных с пожарами, протоколов безопасности и действий в чрезвычайных ситуациях среди населения. Это процесс доведения до населения достоверных сведений о мероприятиях в области обеспечения пожарной безопасности; распространение официальной информации; предупреждение людей о прогнозируемых и возникших пожарах, принятых мерах по обеспечению безопасности населения и территории, приемах и способах защиты; о действиях по обеспечению пожарной безопасности, в том числе по выполнению обязательных требований пожарной безопасности [Методические рекомендации…2013, с. 8].

Целью в данном случае является распространение официальных сообщений и информации

о законодательстве в этой области, а также о деятельности государственных органов и организаций, повышение осведомленности и готовности населения к действиям при возникновении пожара, что в свою очередь способствует снижению вероятности возникновения пожаров и организации своевременной эвакуации людей. Необходимо информационное обеспечение населения о действиях по предотвращению возгораний, об алгоритмах поведения в случае пожара, а также об ответственности за нарушения требований пожарной безопасности. Также проводится информирование о происходящих пожарах и мерах по обеспечению безопасности людей в конкретной ситуации. Для достижения этих целей используются различные коммуникативные технологии в зависимости от текущей обстановки.

Для эффективного информирования населения о мерах пожарной безопасности необходимо проводить различные мероприятия, такие как распространение информационных брошюр и листовок, объявления по радио, телевидению и системам оповещения, показ незвуковых видеороликов на установленных в общественных местах мониторах.

Обобщая вышесказанное, отмечаем, что основной функцией информирования является предотвращение искажений информации о реальной ситуации, сообщение достоверных сведений о происходящем событии. Эффективное информирование населения о мерах пожарной безопасности имеет важное значение для обеспечения безопасности и защиты граждан.

Заключение

Специфика повседневной практики обеспечения безопасности имеет основополагающее значение в процессе формирования культуры безопасности жизнедеятельности. Выработка культуры безопасного поведения осуществляется в результате приобретения совокупности социальных компетенций безопасности жизнедеятельности:

– когнитивной компетентностт: способности усваивать факты и принципы;

– функциональной компетентности: способности принимать решения, планировать работу, выполнять работу и решать проблемы;

– компетентности, обеспечивающей способность общаться, взаимодействовать с другими и работать в команде.

В ходе проведенного комплексного анализа по проблеме исследования определено, что формирование культуры безопасного поведения общества посредством воспитания личности безопасного типа обусловлено взаимосвязанными процессами. При этом применяются определенные инструменты; обучение, пропаганда, информирование, каждый из которых играет важную роль в формировании общественного мнения и развитии личности. Эффективное применение их различных форм обусловлено социально-психологическими закономерностями общения и разнообразными технологиями коммуникации.

Изучение научных источников по вопросам безопасности личности, включая анализ ключевых понятий «безопасность», «защищенность», «опасность», «угроза», «личность с безопасным типом поведения», «безопасная среда», способствовало формированию основных положений, важных для данного исследования. Рассматриваемые в работе научные дефиниции являются составной самостоятельной частью обучения, пропаганды, информирования и способствуют привитию пожаробезопасного поведения (Таблица 1). Применение каждой из них имеет свои цели, задачи и определенную структуру работы.

Таблица 1.

Анализ элементов структуры рассматриваемых научных дефиниций

Сравниваемые параметры	Обучение мерам пожарной безопасности	Противопожарная пропаганда	Информирование в области пожарной безопасности
Цели	Обучение основам безопасного поведения на объекте и в быту, формирование умений и навыков в области пожарной безопасности, ценностных ориентаций, целостного мировоззрения	Формирование общественного мнения, идейных и психологических установок на ответственное, осознанное поведение, личную и коллективную ответственность за обеспечение личной безопасности, безопасности имущества, общества и государства	Своевременное доведение достоверной информации в повседневной деятельности и на всех стадиях развития ЧС, организация реализации соответствующих возникшей обстановке

Сравниваемые параметры	**Обучение мерам пожарной безопасности**	**Противопожарная пропаганда**	**Информирование в области пожарной безопасности**
			защитных мер
Объект	Группы населения, дифференцированные по различным признакам	Группы населения, дифференцированные по различным признакам	Население
Субъект	Министерство просвещения Российской Федерации, Министерство науки и высшего образования РФ, МЧС России, его территориальные органы, муниципальные органы управления образованием, организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогические работники	МЧС России, его территориальные органы, федеральные органы исполнительной власти, органы государственной власти субъекта РФ, органы местного самоуправления; организации независимо от форм собственности, организации, осуществляющие просветительскую деятельность, Всероссийское детско-юношеское общественное движение «Юный пожарный» (ВДЮП), Всероссийское добровольное пожарное общество (ВДПО)	МЧС России и его территориальные органы, федеральные органы исполнительной власти, органы исполнительной власти субъектов РФ, органы местного самоуправления, организации
Функция воздействия	Образовательная, воспитательная, развивающая	Воспитательная, идеологическая, культурно-просветительная, информационная	Оперативно-новостная, информационная, координационная, обзорная
Формы	Очная, заочная, очно-заочная (занятия по образовательным программам в соответствии с ФГОС; обучение по программам пожарно-технического минимума и противопожарного инструктажа; практические занятия), самообразование	Индивидуальные и групповые беседы, лекции, выступления, конференции, семинары, передачи и публикации, социальная реклама, кино-видеофильмы, документальная и художественная литература, раздаточные материалы, массовые мероприятия	Вербальная форма представления информации: публикации в электронных и печатных изданиях, радио и телепередачах выступлений субъектов информирования, текстовые и видео- и аудиосообщения, размещение объявлений, плакатов
Средства	Словесные, печатные, электронные, демонстрационные, наглядные, аудиовизуальные, интерактивные средства обучения, интернет-ресурсы, средства информационно-коммуникативных технологий	СМИ: периодическая печать, радиовещание, телевидение, интернет-ресурсы, средства информационно-коммуникативных технологий, сувенирная продукция	Средства ОКСИОН, СМИ федерального, регионального и местного уровней, интернет, компьютерные информационные системы с обычным/сенсорным монитором или настенным экраном, стационарные и передвижные стенды

Обучение предполагает передачу знаний, умений и навыков для развития личности и обогащение ее знаниями для успешной адаптации в обществе, повышения квалификации; рассматривается как базовая минимальная потребность, направленная на приобретение и расширение знаний, и ведёт к социально желательным действиям.

Результатом обучения пожарной безопасности является получение знаний: об основных правилах предотвращения пожаров, алгоритмах поведения в случае пожара, а также умениях пользоваться огнетушителями, основных навыков первой помощи. Это может быть жизненно необходимым в экстренной ситуации.

Пропаганда используется с целью воздействия на социум и ориентирована на достижение конкретных социальных целей. Противопожарная пропаганда повышает уровень значимости соблюдения норм пожарной безопасности в целях сохранения жизни и здоровья.

Таким образом, цель образования – познакомить человека с основными жизненными ценностями, цель пропаганды – мотивировать человека на поведение, которое им соответствует.

Информирование же направлено на предоставление объективной информации об определенных событиях, процессах или явлениях. Основной целью информирования является распространение правдивой и достоверной информации для общественности. Информирование о мерах пожарной безопасности представляет собой систему аудиальной и визуальной коммуникации, направленной на предупреждение и реагирование на опасность возникновения и развития пожаров, и включает в себя предоставление информации о местонахождении аварийных выходов, путей эвакуации, правил поведения в чрезвычайных ситуациях, а также сведения о начале пожара и необходимых мерах по его тушению.

Однако нередко проведение противопожарной пропаганды рассматривается не как отдельная инициатива, а в качестве элемента обучения. Также на практике происходит смешение этих понятий, хотя законодательно они разделены и являются разными аспектами воспитания безопасного поведения.

Также некорректно использовать как синонимы категории «противопожарная пропаганда» и «информирование». Это ограничивает понимание пропаганды и сводит ее смысл до простого сообщения об обстановке в какой-либо области. Предлагаем отделить категорию «противопожарная пропаганда» от «информирования» и трактовать ее шире нормативно установленной формулировки, так как противопожарная пропаганда направлена не просто на передачу информации, но и на эффективную передачу идей и формирование общественного мнения с использованием при этом различных способов коммуникации.

Вместе с тем необходимо отметить, что мероприятия по обучению, пропаганде и информированию дополняют друг друга и играют важную роль в социальном воспитании личности как факторы, определяющие мировоззренческие и поведенческие элементы культуры безопасности у людей. Их совместное применение при воспитании личности безопасного типа поведения не только повышает уровень личной безопасности людей, но и способствует развитию потенциально безопасного общества. Выработка позитивных ценностей, убеждений и навыков ориентирована на развитие гармоничной личности и организации благоприятной социальной среды.

Сформированность пожаробезопасного поведения определяется фиксацией в сознании человека основных компонентов безопасности, что обуславливает комфортное взаимодействие личности и среды обитания. Актуальным вопросом процесса воспитания личности безопасного типа является эффективность применения ее компонентов: информационного обеспечения (насыщенность различных ресурсов материалами по рассматриваемому вопросу); социального (повышение значимости взаимодействия субъекта и объекта); технологического (проектирование процесса воспитания личности безопасного типа).

Таким образом, для создания необходимых условий формирования личности пожаробезопасного типа необходимо:

– внедрять актуальные идеи безопасности;

– наполнить ресурсы информационного пространства современными материалами, способствующими воспитанию качеств личности, необходимых для формирования, развития и изменения мировоззренческих ценностей в вопросах соблюдения правил пожарной безопасности;

– учитывать, что четкое определение содержания рассматриваемых понятий обуславливает их объем, цели, принципы, содержание, технологии в процессе воздействия на группы населения разными психофизическими возможностями;

– разумно применять современные информационные технологии при разработке технологического компонента обучения, пропаганды и информирования;

– проводить поэтапное непрерывное формирование и развитие когнитивного и алгоритмического мышления в области пожарной безопасности, начиная с младшего детского возраста, способствуя расширению

регуляторного опыта с учетом совокупности всех элементов социального компонента окружающей среды.

Понимание социальных и психологических механизмов, лежащих в основе усвоения социальных норм поведения, обеспечивает развитие и трансформацию личности. Кроме того, необходимо укрепление культуры социальной ответственности при сотрудничестве социальных институтов. Это обуславливает необходимость комплексного исследования вопросов применения рассматриваемых понятий в различных контекстах.

Эффективная профилактическая деятельность требует комплексного подхода и интеграции трех рассматриваемых элементов в единую стратегию деятельности для повышения эффективности мер пожарной безопасности и защиты населения. Вместе с тем, хотя рассматриваемые понятия взаимосвязаны и взаимодействуют в рамках коммуникативного процесса, различия между ними играют важную роль и требуют учета. Это позволит избежать разночтений и противоречий по их содержанию и применению, а также обеспечит однозначность толкования. В результате, понимание и правильное использование этих понятий является ключом к определению направлений работы, выбору методов и эффективной реализации мероприятий по предотвращению пожаров, а также созданию специальных условий для формирования потенциально безопасного общества.

Библиографический список

1. Абдулова В. Ф. Современная государственная пропаганда: теоретические и прикладные аспекты. URL: https://www.prlib.ru/item/450814 (дата обращения: 06.07.2024).

2. Бакулев Г. П. Современные концепции и теории массовой коммуникации в контексте новых медиа. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002336719/ (дата обращения: 13.01.2025).

3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 479 с.

4. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. Москва : Изд-во МГУ, 1985. 45 с.

5. Дзялошинский И. М. Медиапространство России: коммуникационные стратегии социальных институтов : монография. Москва : Изд-во АПК и ППРО, 2013. 479 с.

6. Евдокимов В. А. Эволюция системы информирования общества // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 2 (24). С. 71–76.

7. Емельянова И. Н. Возрастная педагогика : учебное пособие. 2-е изд. перераб. и доп. Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-тета, 2014. 132 с.

8. Ильницкий А. Н. Современный взгляд на проблемы герогогики / А. Н. Ильницкий, К. И. Прощаев, В. И. Бессарабов // Геронтология. 2013. № 2. С. 102–112.

9. Кафидов В. В. Пропаганда и реклама в пожарном деле / В. В. Кафидов, В. М. Севастьянов. Видное : Полиграфическое предприятие «Вымпел», 2002. 201 с.

10. Кононыгина Т. М. Герагогика : пособие для тех, кто занимается образованием пожилых людей. Орел : Агентство печати «Красная строка», 2006. 166 с.

11. Котляр К. А. Роль системного подхода к информированию в управлении предприятием в условиях неопределённости / К. А. Котляр, Ю. В. Бабанова, Р. С. Антонян // Вестник Челябинского государственного университета. 2023. № 11 (481). С. 138–146.

12. Лифинцев Д. В. Социальная поддержка: сопоставительный анализ политико-правового и социально-психологического подходов / Д. В. Лифинцев, А. Б. Серых, А. Н. Анцута // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2016. № 2 (41). С. 7–14.

13. Машин В. А. Современные основы концепции «культуры безопасности» // Электрические станции. 2014. № 10. С. 2–10.

14. Методические рекомендации для органов государственной власти субъектов Российской Федерации по обучению населения мерам пожарной безопасности. Москва : ФГБУ ВНИИПО МЧС России, 2012. 175 с.

15. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 22.3.07-2014 Безопасность в чрезвычайных ситуациях. Культура безопасности жизнедеятельности. Общие положения. URL: https://base.garant.ru/70981162/ (дата обращения: 06.07.2024).

16. Осипов Р. А. Правовое информирование: понятие и соотношение со смежными категориями // Вестник СГЮА. 2015. № 3 (104). С. 153–158.

17. Почепцов Г. Г. Три модели пропаганды // RELGA 2015. № 6. URL: http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tguwww.woa/wa/Main?textid=4243&level1=main&level2=articles (дата обращения: 06.07.2024).

18. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: https://docs.cntd.ru/document/607175848 (дата обращения: 06.07.2024).

19. Приказ Минобрнауки России от 17 ноября 2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: https://docs.cntd.ru/document/499057887 (дата обращения: 06.07.2024).

20. Приказ МЧС России от 18 ноября 2021 г. № 806 «Об определении Порядка, видов, сроков обу-

чения лиц, осуществляющих трудовую или служебную деятельность в организациях, по программам противопожарного инструктажа, требований к содержанию указанных программ и категорий лиц, проходящих обучение по дополнительным профессиональным программам в области пожарной безопасности». URL: https://docs.cntd.ru/document/727122310 (дата обращения: 06.07.2024).

21. Приказ МЧС России от 5 октября 2018 года № 427 «Об организации взаимодействия Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий со средствами массовой информации». URL: https://docs.cntd.ru/document/551979700 (дата обращения: 06.07.2024).

22. Противопожарная пропаганда : учебное пособие для обучающихся в образовательных организациях высшего образования МЧС России / О. Д. Ратникова, Т. Н. Смирнова, В. В. Володченкова, А. А. Чистякова Москва : ВНИИПО, 2017. 414 с.

23. Распоряжение МЧС России от 5 февраля 2020 года № 76 «Об утверждении Временного порядка организации функционирования общероссийской комплексной системы информирования и оповещения населения в местах массового пребывания людей». URL: https://docs.cntd.ru/document/565737107 (дата обращения: 06.07.2024).

24. Савельев А. И. Теоретико-методологический обзор моделей политической коммуникации // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2013. № 1-1 (77). С. 173–184.

25. Степанова М. А. Проблема обучения и развития в трудах Л. С. Выготского и П. Я. Гальперина // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 106–115.

26. Тогузаева Е. Н. О соотношении понятий «Информирование», «Информационное обеспечение», «Информационная деятельность» // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Экономика. Управление. Право. 2011. № 2. С. 112–113.

27. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. проф. Л. И. Скворцова. 28-е изд., перераб. Москва : Мир и Образование, 2019. 1376 с.

28. Указ Президента Российской Федерации от 13 ноября 2012 года № 1522 «О создании комплексной системы экстренного оповещения населения об угрозе возникновения или о возникновении чрезвычайных ситуаций». URL: https://docs.cntd.ru/document/902379703 (дата обращения: 06.07.2024).

29. Федеральный закон от 9 февраля 2009 № 8-ФЗ «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления». URL: https://docs.cntd.ru/document/902141645 (дата обращения: 06.07.2024).

30. Федеральный закон от 19 декабря 2023 № 618-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://docs.cntd.ru/document/1304344850 (дата обращения: 06.07.2024).

31. Федеральный закон от 21 декабря 1994 № 68-ФЗ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера». URL: https://docs.cntd.ru/document/9009935 (дата обращения: 06.07.2024).

32. Федеральный закон от 21 декабря 1994 № 69-ФЗ «О пожарной безопасности». URL: https://docs.cntd.ru/document/9028718 (дата обращения: 06.07.2024).

33. Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://docs.cntd.ru/document/902389617 (дата обращения: 06.07.2024).

34. Федеральный закон от 7 июля 2006 № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации». URL: https://docs.cntd.ru/document/901990051/titles/64U0IK (дата обращения: 06.07.2024).

35. Хубулури Е. И. Маркетинговая модель организации государственной политики и управления социальной защитой населения современной России: политологический аспект. URL: https://famous-scientists.ru/dissertation/10316 (дата обращения: 06.07.2024).

36. Худоногов А. В. Современная система маркетинговых коммуникаций и структурная взаимосвязь ее элементов // Сибирский аэрокосмический журнал. 2010. № 1. С. 160–165.

37. Чернявская А. Г. Андрагогика : практическое пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2023. 174с.

38. Athanasios I. Margaris, Kerstin V. Siakas, Fotini Dimopoulou, Amalia E. Pontikidou. Networked Blended Learning Creation of Best Practices for Continuous Improvement // Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning – Halkidiki, Greece, 2008. P 262–269. URL: https://www.researchgate.net/publication/228961100.

39. Haj-Bolouri A., Katende J., Rossi M. Gamified immersive safety training in virtual reality: a mixed methods approach // Journal of Workplace Learning. 2024. URL:https://doi.org/10.1108/JWL-01-2024-0008.

40. Perez E. A., Camacho-Navarro A. Factores de impacto en el diseño e implementación de un curso virtual: perspectiva docente // Apertura. 2024. № 2 (16). P. 116-131. URL: https://doi.org/10.32870/Ap.v16n2.2498.

41. Rahmalan H., Mohamad S.N.M., Abdul Rahman A.F.N., Aziz A., Ganasan A. Development of Virtual Reality Training for Fire Safety Education // International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering. 2020. № 4(9). P. 5096–5912. URL: https://doi.org/10.30534/ijatcse/2020/253942020

42. Shiradkar S., Rabelo L., Alasim F., Nagadi K. Virtual World as an Interactive Safety Training Platform //

Information. 2021.12 (6):219. URL: https://doi: 10.3390/INFO12060219.

43. Sun L., Lee B. G., Chung W. Y. Enhancing Fire Safety Education Through Immersive Virtual Reality Training with Serious Gaming and Haptic Feedback // International Journal of Human–Computer Interaction. 2024. Volume 40. P. 1–16. URL: https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2364979.

Reference list

1. Abdulova V. F. Sovremennaja gosudarstvennaja propaganda: teoreticheskie i prikladnye aspekty = Modern state propaganda: theoretical and applied aspects. URL: https://www.prlib.ru/item/450814 (data obrashhenija: 06.07.2024).

2. Bakulev G. P. Sovremennye koncepcii i teorii massovoj kommunikacii v kontekste novyh media = Modern concepts and theories of mass communication in the context of new media. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002336719/ (data obrashhenija: 13.01.2025).

2. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaja psihologija = Educational psychology / pod red. V. V. Davydova. Moskva : Pedagogika, 1991. 479 s.

3. Gal'perin P. Ja. Metody obuchenija i umstvennoe razvitie rebenka = Teaching methods and mental development of the child. Moskva : Izd-vo MGU, 1985. 45 s.

4. Dzjaloshinskij I. M. Mediaprostranstvo Rossii: kommunikacionnye strategii social'nyh institutov = Media space of Russia: communication strategies of social institutions : monografija. Moskva : Izd-vo APK i PPRO, 2013. 479 s.

5. Evdokimov V. A. Jevoljucija sistemy informirovanija obshhestva = Evolution of the public information system // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovanija. 2016. № 2 (24). S. 71–76.

6. Emel'janova I. N. Vozrastnaja pedagogika = Age-specific pedagogy : uchebnoe posobie. 2-e izd. pererab. i dop. Tjumen' : Izd-vo Tjumenskogo gos. un-teta, 2014. 132 s.

7. Il'nickij A. N. Sovremennyj vzgljad na problemy gerogogiki = A modern view on the problems of gerogogy / A. N. Il'nickij, K. I. Proshhaev, V. I. Bessarabov // Gerontologija. 2013. № 2. S. 102–112.

8. Kafidov V. V. Propaganda i reklama v pozharnom dele = Propaganda and advertising in firefighting / V. V. Kafidov, V. M. Sevast'janov. Vidnoe : Poligraficheskoe predprijatie «Vympel», 2002. 201 s.

9. Kononygina T. M. Geragogika = Geragogics : posobie dlja teh, kto zanimaetsja obrazovaniem pozhilyh ljudej. Orel : Agentstvo pechati «Krasnaja stroka», 2006. 166 s.

10. Kotljar K. A. Rol' sistemnogo podhoda k informirovaniju v upravlenii predprijatiem v uslovijah neopredeljonnosti = The role of a systematic approach to information in enterprise management under conditions of uncertainty / K. A. Kotljar, Ju. V. Babanova, R. S. Antonjan // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2023. № 11 (481). S. 138–146.

11. Lifincev D. V. Social'naja podderzhka: sopostavitel'nyj analiz politiko-pravovogo i social'no-psihologicheskogo podhodov = Social support: a comparative analysis of the political-legal and socio-psychological approaches / D. V. Lifincev, A. B. Seryh, A. N. Ancuta // Vestnik PSTGU. Serija 4: Pedagogika. Psihologija. 2016. № 2 (41). S. 7–14.

12. Mashin V. A. Sovremennye osnovy koncepcii «kul'tury bezopasnosti» = Modern foundations of the concept of «safety culture» // Jelektricheskie stancii. 2014. № 10. S. 2–10.

13. Metodicheskie rekomendacii dlja organov gosudarstvennoj vlasti sub#ektov Rossijskoj Federacii po obucheniju naselenija meram pozharnoj bezopasnosti = Methodological recommendations for government bodies of the constituent entities in the Russian Federation on training the population in fire safety Moskva : FGBU VNIIPO MChS Rossii, 2012. 175 s.

14. Nacional'nyj standart Rossijskoj Federacii GOST R 22.3.07-2014 Bezopasnost' v chrezvychajnyh situacijah. Kul'tura bezopasnosti zhiznedejatel'nosti. Obshhie polozhenija = National standard of the Russian Federation GOST R 22.3.07-2014 Safety in emergency situations. URL: https://base.garant.ru/70981162/ (data obrashhenija: 06.07.2024).

15. Osipov R. A. Pravovoe informirovanie: ponjatie i sootnoshenie so smezhnymi kategorijami = Legal information: concept and relationship with related categories // Vestnik SGJuA. 2015. № 3 (104). S. 153–158.

16. Pochepcov G. G. Tri modeli propagandy = Three models of propaganda // RELGA 2015. № 6. URL: http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tguwww.woa/wa/Main?textid=4243&level1=main&level2=articles (data obrashhenija: 06.07.2024).

17. Prikaz Ministerstva prosveshhenija RF ot 31 maja 2021 g. № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovanija» = Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 № 287 «On approval of the federal state educational standard of basic general education». URL: https://docs.cntd.ru/document/607175848 (data obrashhenija: 06.07.2024).

18. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 nojabrja 2013 № 1155 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovanija» = Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated November 17, 2013 № 1155 «On approval of the federal state educational standard for preschool education». URL: https://docs.cntd.ru/document/499057887 (data obrashhenija: 06.07.2024).

19. Prikaz MChS Rossii ot 18 nojabrja 2021 g. № 806 «Ob opredelenii Porjadka, vidov, srokov obuchenija lic, osushhestvljajushhih trudovuju ili sluzhebnuju dejatel'nost' v organizacijah, po programmam

protivopozharnogo instruktazha, trebovanij k soderzhaniju ukazannyh programm i kategorij lic, prohodjashhih obuchenie po dopolnitel'nym professional'nym programmam v oblasti pozharnoj bezopasnosti» = Order of the Ministry of Emergency Situations of Russia dated November 18, 2021 № 806 «On determining the Procedure, types, terms of training of persons carrying out labor or official activity in organizations, according to fire safety training programs, requirements for the content of these programs and categories of persons undergoing training in additional professional programs in the field of fire safety». URL: https://docs.cntd.ru/document/727122310 (data obrashhenija: 06.07.2024).

20. Prikaz MChS Rossii ot 5 oktjabrja 2018 goda № 427 «Ob organizacii vzaimodejstvija Ministerstva Rossijskoj Federacii po delam grazhdanskoj oborony, chrezvychajnym situacijam i likvidacii posledstvij stihijnyh bedstvij so sredstvami massovoj informacii» = Order of the Ministry of Emergency Situations of Russia dated October 5, 2018 № 427 «On the organization of interaction between the Ministry of the Russian Federation for Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters with the media». URL: https://docs.cntd.ru/document/551979700 (data obrashhenija: 06.07.2024).

21. Protivopozharnaja propaganda : uchebnoe posobie dlja obuchajushhihsja v obrazovatel'nyh organizacijah vysshego obrazovanija MChS Rossii = Fire safety propaganda: a teaching aid for students in higher education institutions of the Russian Emergencies Ministry / O. D. Ratnikova, T. N. Smirnova, V. V. Volodchenkova, A. A. Chistjakova Moskva : VNIIPO, 2017. 414 s.

22. Rasporjazhenie MChS Rossii ot 5 fevralja 2020 goda № 76 «Ob utverzhdenii Vremennogo porjadka organizacii funkcionirovanija obshherossijskoj kompleksnoj sistemy informirovanija i opoveshhenija naselenija v mestah massovogo prebyvanija ljudej» = Order of the Ministry of Emergency Situations of Russia dated February 5, 2020 № 76 «On approval of the Temporary procedure for organizing the functioning of the all-Russian integrated system of informing and warning the population in places of mass gathering of people». URL: https://docs.cntd.ru/document/565737107 (data obrashhenija: 06.07.2024).

23. Savel'ev A. I. Teoretiko-metodologicheskij obzor modelej politicheskoj kommunikacii = Theoretical and methodological review of models of political communication // Vestnik ChGPU im. I. Ja. Jakovleva. 2013. № 1-1 (77). S. 173–184.

25. Stepanova M. A. Problema obuchenija i razvitija v trudah L. S. Vygotskogo i P. Ja. Gal'perina = The problem of learning and development in the works of L. S. Vygotsky and P. Ya. Galperin // Voprosy psihologii. 2001. № 4. S. 106–115.

26. Toguzaeva E. N. O sootnoshenii ponjatij «Informirovanie», «Informacionnoe obespechenie», «Informacionnaja dejatel'nost'» = On the relationship between the concepts of «Informing», «Information support», «Information activity» // Izv. Sarat. un-ta Nov. ser. Ser. Jekonomika. Upravlenie. Pravo. 2011. № 2. S. 112–113.

27. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: Ok. 100 000 slov, terminov i frazeologicheskih vyrazhenij = Explanatory Dictionary of the Russian Language: Approx. 100,000 words, terms and phraseological expressions / pod red. prof. L. I. Skvorcova. 28-e izd., pererab. Moskva : Mir i Obrazovanie, 2019. 1376 s.

28. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 13 nojabrja 2012 goda № 1522 «O sozdanii kompleksnoj sistemy jekstrennogo opoveshhenija naselenija ob ugroze vozniknovenija ili o vozniknovenii chrezvychajnyh situacij» = Decree of the President of the Russian Federation of November 13, 2012 № 1522 «On the creation of a comprehensive system of emergency notification of the population about the threat of occurrence of emergency situations». URL: https://docs.cntd.ru/document/902379703 (data obrashhenija: 06.07.2024).

29. Federal'nyj zakon ot 9 fevralja 2009 № 8-FZ «Ob obespechenii dostupa k informacii o dejatel'nosti gosudarstvennyh organov i organov mestnogo samoupravlenija» = Federal Law of February 9, 2009 № 8-FZ «On ensuring access to information on the activity of state bodies and local government bodies». URL: https://docs.cntd.ru/document/902141645 (data obrashhenija: 06.07.2024).

30. Federal'nyj zakon ot 19 dekabrja 2023 № 618-FZ «O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» = Federal Law of December 19, 2023 № 618-FZ «On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation"». URL: https://docs.cntd.ru/document/1304344850 (data obrashhenija: 06.07.2024).

31. Federal'nyj zakon ot 21 dekabrja 1994 № 68-FZ «O zashhite naselenija i territorij ot chrezvychajnyh situacij prirodnogo i tehnogennogo haraktera» = Federal Law of December 21, 1994 № 68-FZ «On the Protection of Population and Territories from Natural and Man-Made Emergencies». URL: https://docs.cntd.ru/document/9009935 (data obrashhenija: 06.07.2024).

32. Federal'nyj zakon ot 21 dekabrja 1994 № 69-FZ «O pozharnoj bezopasnosti» = Federal Law of December 21, 1994 № 69-FZ «On Fire Safety». URL: https://docs.cntd.ru/document/9028718 (data obrashhenija: 06.07.2024).

33. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrja 2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» = Federal Law of December 29, 2012 № 273-FZ «On Education in the Russian Federation». URL: https://docs.cntd.ru/document/902389617 (data obrashhenija: 06.07.2024).

34. Federal'nyj zakon ot 7 ijulja 2006 № 149-FZ «Ob informacii, informacionnyh tehnologijah i o zashhite informacii» = Federal Law of July 7, 2006 № 149-FZ «On Information, Information Technologies and the Protection of Information». URL:

https://docs.cntd.ru/document/901990051/titles/64U0IK (data obrashhenija: 06.07.2024).

35. Hubuluri E. I. Marketingovaja model' organizacii gosudarstvennoj politiki i upravlenija social'noj zashhitoj naselenija sovremennoj Rossii: politologicheskij aspekt = Marketing model of organizing state policy and managing social protection of the population of modern Russia: political science aspect. URL: https://famous-scientists.ru/dissertation/10316 (data obrashhenija: 06.07.2024).

36. Hudonogov A. V. Sovremennaja sistema marketingovyh kommunikacij i strukturnaja vzaimosvjaz' ee jelementov = Modern system of marketing communications and structural interrelation of its elements // Sibirskij ajerokosmicheskij zhurnal. 2010. № 1. S. 160–165.

37. Chernjavskaja A. G. Andragogika = Andragogy : prakticheskoe posobie dlja vuzov. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2023. 174c.

38. Athanasios I. Margaris, Kerstin V. Siakas, Fotini Dimopoulou, Amalia E. Pontikidou. Networked Blended Learning Creation of Best Practices for Continuous Improvement // Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning – Halkidiki, Greece, 2008. P 262–269. URL: https://www.researchgate.net/publication/228961100.

39. Haj-Bolouri A., Katende J., Rossi M. Gamified immersive safety training in virtual reality: a mixed methods approach // Journal of Workplace Learning. 2024. URL:https://doi.org/10.1108/JWL-01-2024-0008.

40. Perez E. A., Camacho-Navarro A. Factores de impacto en el diseño e implementación de un curso virtual: perspectiva docente // Apertura. 2024. № 2 (16). P. 116-131. URL: https://doi.org/10.32870/Ap.v16n2.2498.

41. Rahmalan H., Mohamad S.N.M., Abdul Rahman A.F.N., Aziz A., Ganasan A. Development of Virtual Reality Training for Fire Safety Education // International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering. 2020. № 4(9). P. 5096–5912. URL: https://doi.org/10.30534/ijatcse/2020/253942020

42. Shiradkar S., Rabelo L., Alasim F., Nagadi K. Virtual World as an Interactive Safety Training Platform // Information. 2021.12 (6):219. URL: https://doi: 10.3390/INFO12060219.

43. Sun L., Lee B. G., Chung W. Y. Enhancing Fire Safety Education Through Immersive Virtual Reality Training with Serious Gaming and Haptic Feedback // International Journal of Human–Computer Interaction. 2024. Volume 40. P. 1–16. URL: https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2364979.

Статья поступила в редакцию 15.11.2024; одобрена после рецензирования 20.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 15.11.2024; approved after reviewing 20.12.2024; accepted for publication 23.01.2025.

Научная статья
УДК 378.1
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-40
EDN: ETJKWB

Педагогические средства минимизации уровня конфликтности в образовательной среде

Татьяна Валентиновна Юрченко
Преподаватель кафедры технологии и предпринимательства, Кубанский государственный университет. 350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, д. 149
taniroom@yandex.ru, https//orcid.org/0000-0002-2751-359X

Аннотация. В статье рассматривается понятие «конфликт» с точки зрения философии, социологии, психологии и культурологии. Многообразие трактовок понятия «конфликт» подчеркивает его сложность и многогранность. В конечном счёте конфликт становится не просто столкновением интересов или мнений, но и важным катализатором изменений, роста и нравственного развития как на индивидуальном уровне, так и в рамках общества в целом.

Взаимосвязь понятий конфликта с образовательной средой очень тесная. Конфликтогенность в образовательной среде (далее КОС) «замедляет» положительное развитие личности школьника и снижает его самооценку, а также может привести к возникновению конфликтной ситуации, а далее к самому конфликту.

Цель исследования – анализ современного состояния КОС и пути ее минимизации с применением такого педагогического средства, как медиация. Задачи исследования заключаются в теоретическом изучении понятия «конфликт», анализе КОС в образовательном учреждении и определении эффективного педагогического средства снижения уровня кофликтогенности в образовательной среде.

В ходе исследования был проведен анализ современного уровня КОС на базе школы г. Кропоткина, Краснодарского края. В тестировании принимали участие ученики 10–15-ти лет в количестве 87 человек. Анализ был проведен по двум компонентам: коммуникативно-культурологическому и социально-эмоциональному. Результаты исследования показали средние и высокие значения уровня КОС, требующие минимизации и корректировки со стороны профессионалов с применением различных педагогических средств. Одним из эффективных средств снижения КОС является медиация. Медиация как средство снижения КОС предлагает конструктивный путь решения конфликтов, направленный на создание взаимопонимания и мирного сосуществования в образовательной среде. В структуре образовательного учреждения существует школьная служба медиации (ШСМ), для эффективного функционирования которой необходим медиатор-профессионал. Для получения знаний, навыков и умений в сфере медиации была разработана и внедрена дополнительная профессиональная программа переподготовки «Медиация общего профиля и основы конфликтологии», выпускники которой эффективно работают в школах Краснодарского края и г. Краснодара.

Ключевые слова: конфликт; медиация; конфликтогенность; минимизация; педагогические средства; образовательная среда; социально-эмоциональный компонент; коммуникативно-культурологический компонент

Для цитирования: Юрченко Т. В. Педагогические средства минимизации уровня конфликтности в образовательной среде // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 40–48. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-40. https://elibrary.ru/ETJKWB

Original article

Pedagogical means of minimizing the level of conflict in the educational environment

Tatyana V. Yurchenko
Lecturer at the department of technology and entrepreneurship, Kuban state university. 350040, Krasnodar, Stavropol st., 149
taniroom@yandex.ru, https//orcid.org/0000-0002-2751-359X

Abstract. The article examines the concept of «conflict» from the point of view of philosophy, sociology, psychology and cultural studies. The various interpretations of the concept of «conflict» emphasizes its complexity and versatility. Ultimately, conflict becomes not just a clash of interests or opinions, but also an important catalyst for change, growth, and moral development, both at the individual level and within society as a whole.

© Юрченко Т. В., 2025

The relationship between the concepts of conflict and the educational environment is very close. Conflictogenicity in the educational environment (hereinafter referred to as CEE) «slows down» the positive development of a student's personality and reduces his self-esteem, and can also lead to a conflict situation, and then to the conflict itself.

The purpose of the study is to analyze the current state of CBS and ways to minimize it using pedagogical tools such as mediation.

The objectives of the research are the theoretical study of the concept of «conflict», the analysis of CBS in an educational institution and the definition of an effective pedagogical means of reducing the level of conflict in the educational environment.

In the course of the study, an analysis of the current level of CEE was carried out on the basis of the school in Kropotkin, Krasnodar Territory. 87 students aged 10 to 15 took part in the testing. The analysis was carried out according to two components: communicative and cultural and socio-emotional. The results of the study showed average and high values of the CBS level, requiring minimization and adjustment by professionals using various pedagogical tools. Mediation is one of the most effective means of reducing CEE. Mediation, as a means of reducing CEE, offers a constructive way to resolve conflicts aimed at creating mutual understanding and peaceful coexistence in an educational environment. Mediation in the structure of an educational institution exists as a school mediation Service (SHSM). For the effective functioning of the SHSM, a professional mediator is needed. To gain knowledge, skills and abilities in the field of mediation, an additional professional retraining program «General mediation and the basics of conflictology» was developed and implemented, graduates of which work effectively in schools in the Krasnodar Territory and Krasnodar.

Key words: conflict; mediation; conflictogenicity; minimization; pedagogical tools; educational environment; socio-emotional component; communicative-cultural component

For citation: Yurchenko T. V. Pedagogical means of minimizing the level of conflict in the educational environment. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 40-48. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-40. https://elibrary.ru/ETJKWB

Введение

В современной литературе понятие конфликт трактуется с разных точек зрения: философии, социологии, психологии и культурологии. Укоренившееся в нашем словоупотреблении понятие «конфликт» – латинского происхождения и в переводе означает «столкновение» [Смагин, 2005].

Философы рассматривают конфликт как неотъемлемую составляющую человеческого существования, подчеркивая его значимость для личностного и социального развития. В социологии конфликт изучается в рамках социальных взаимодействий в обществе. Психологи же говорят о необходимости изучения состояния человека в конфликте в рамках индивидуальных эмоционально-внутренних мотивов и поступков. Культурологи, в свою очередь, анализируют, каким образом конфликты находят отражение в культурной сфере и традициях, формируя этнический контекст сосуществования в обществе. Это многообразие подходов подчеркивает сложность и многогранность понятия конфликта, заставляя исследователей учитывать как его конструктивные, так и деструктивные аспекты, а также влияние на разные сферы деятельности общества.

В данной статье мы рассматриваем взаимосвязь конфликта и образовательной среды, а также уровень конфликтогенности в образовательных учреждениях. Для диагностики уровня конфликтности в образовательной среде были проанализированы социально-эмоциональный и коммуникативно-культурологический компоненты. Исследование показало, что уровень конфликтности в образовательной среде требует корректировки, минимизации и профилактики проявлений агрессии у учащихся. Для этого необходимо использовать различные педагогические средства. Одним из видов педагогических средств снижения конфликтности может стать медиация (разрешение конфликтов с участием третьего лица, медиатора). Медиация в школе реализуется через структурное подразделение, но не каждый педагог или классный руководитель может его возглавлять, так как для этого необходимо иметь специальное профессиональное образование в области медиации.

Цель статьи заключается в анализе современного состояния конфликтогенности в образовательной среде и путей ее минимизации через применение педагогического средства – медиации.

Методология и методы исследования

Методологию определения экспериментальных задач в рамках планируемой цели составили различные методы и методики исследования: анализ историко-психологической литературы для выработки теоретической базы исследования, теоретические методы (системного обобще-

ния, концептуального моделирования); эмпирические методы: тест уровня коммуникативно-культурологического компонента конфликтогенной образовательной среды (далее КОС) (на основе адаптированного теста В. Ф. Ряховского «Диагностика уровня развития коммуникативной культуры личности») [Абрамова, 1999], тест уровня социально-эмоционального компонента КОС (на основе адаптированного теста по оценке способов реагирования в конфликте К. Н. Томаса [Гришина, 2023].

Как было сказано выше, для анализа измерения уровня КОС нами были взяты компоненты: коммуникативно-культурологический и социально-эмоциональный.

Коммуникативно-культурологический компонент – это совокупность двух взаимообусловленных подходов: коммуникативного и культурологического.

Он предполагает:

– межкультурное общение в единой образовательной среде;

– формирование умений общения в межкультурной («диалог культур») среде;

– освоение навыков коммуникации и повышение уровня познания межкультурных связей;

– стимулирование активного взаимодействия в мультикультурной среде, при котором развивается эмпатия и толерантность.

О коммуникативно-культурологической ориентации современной системы образования говорят многие исследователи (А. А. Вербицкий [Вербицкий, 2010], Б. С. Гершунский [Гершунский, 2010], Э. Н. Гусинский [Гусинский, 2004], Н. А. Шубина [Шубина, 2007] и др.). Л. П. Разбегаева [Разбегаева, 2001] и О. Г. Усанова [Усанова, 2008] считают, что коммуникативный подход способствует развитию коммуникативных умений учащихся.

Социально-эмоциональный компонент включает в себя систематическое формирование у учеников осознанного позитивного восприятия себя, окружающих людей и мира вокруг, способности управлять своими эмоциями, учитывать мнения и желания как свои, так и чужие, а также развивать важные социальные навыки для успешного взаимодействия в обществе. Т. И. Бабаева пишет в своих работах, что «создавая условия для конструктивного социально-эмоционального развития, мы обеспечиваем основы созидательной жизненной стратегии личности» [Бабаева, 2016, с. 24].

К основным составляющим социально-эмоционального компонента относятся: самопознание (осознание и понимание собственных эмоций, сильных сторон, ограничений, ценностей и целей), самоконтроль (способность регулировать свои эмоции, мысли и поведение в различных ситуациях), социальная осведомлённость (понимание взглядов, чувств, потребностей и культурных особенностей других людей, сопереживание), отношения с другими людьми (способность устанавливать и поддерживать здоровые и позитивные отношения с различными людьми и группами), ответственное принятие решений (этический выбор, основанный на учёте социальных норм, соображений безопасности, этических стандартов, а также благополучия себя и других).

Наше исследование проводилось на базе школы г. Кропоткина, Краснодарского края. В тестировании принимали участие ученики в возрасте10–15-ти лет в количестве 87 человек.

Результаты исследования

Термин «конфликт» с точки зрения философии изучался множеством ученых, каждый из которых привносил свои идеи и теории. Г. В. Фридрих Гегель рассматривал конфликт как необходимый этап в процессе развития духа и общества [Феноменология духа Гегеля…, 2010]. К. Маркс подчеркивал, что конфликт является следствием классовой борьбы, считая, что конфликты между экономическими классами происходят из неравенства и эксплуатации в обществе [Уин, 2003].

В социологии конфликт анализируется в контексте социальных взаимодействий, акцентируется внимание на его функциях, таких как социальные изменения и поддержание порядка. Социолог А. Г. Здравомыслов объясняет понятие «конфликт» как форму взаимодействия между участниками социального взаимодействия, чьи мотивы основаны на противоположных ценностях и нормах, интересах и потребностях [Здравомыслов, 2015]. А. Я. Кибанов сформулировал понятие социального конфликта: явное или скрытое состояние противоборства объективно расходящихся интересов, целей и тенденций развития социальных объектов, прямое и косвенное столкновение социальных сил на почве противодействия существующему общественному порядку, особая форма исторического движения к новому социальному единству [Кибанов, 2016].

Психологи, в свою очередь, акцентируют внимание на персональных аспектах конфликтов, исследуя их влияние на внутренние мотивы и эмоции индивидов. Ю. Ю. Комлев придерживается точки зрения, что внутриличностный конфликт подразумевает взаимодействие двух и более сторон, у одной личности могут быть потребности, интересы и ценности, взаимоисключающие друг друга, удовлетворение которых связано с системой социальных отношений [Комлев, 2014].

Культурологи изучают, как конфликты отражаются в культурном контексте и традициях, формируя гуманитарный контекст. Крупные ученые и мыслители – Э. Дюркгейм [Дюркгейм, 1998], Х. Арендт [Арендт, 2009], П. Бурдье [Бурдье, 2014] – рассматривают конфликт с точки зрения культурных различий, идентичности и системы ценностей общества, вызывающих как внутренние, так и внешние конфликты на разных уровнях.

Это многообразие подходов подчеркивает сложность и многогранность понятия конфликта, заставляя исследователей учитывать как его конструктивные, так и деструктивные аспекты. Таким образом, конфликт становится не просто столкновением интересов или мнений, но и важным катализатором изменений, роста и нравственного развития на индивидуальном уровне и в рамках общества в целом.

Взаимосвязь конфликта и образовательной среды – сложный и многогранный процесс, который затрагивает различные аспекты (социокультурные, психологические, коммуникативные и культурологические).

Современное состояние уровня конфликтности в образовательной среде характеризуется тем, что конфликты в учебных учреждениях происходят повсеместно и на регулярной основе. Это является нормой для любой динамически развивающейся системы.

Необходимо выделить ряд факторов, влияющих на увеличение случаев возникновения конфликтов в сфере образования:

– увеличение информационного потока и сложности учебных программ с использованием новых технологий создают стрессовые ситуации и повышают вероятность конфликтов;

– изменение социальных норм и ценностей: новые поколения, выросшие в эпоху интернета и социальных сетей, имеют другие ценности и способы коммуникации, что может приводить к непониманию и конфликтным ситуациям;

– недостаток коммуникации и отсутствие открытого диалога и эффективных механизмов разрешения конфликтов между учениками, учителями и родителями усугубляет конфликтогенность.

Негативное влияние конфликтогенной среды в образовательных учреждениях очевидно, она снижает уровень самооценки личности и формирует «нездоровую» атмосферу в классе, что неизбежно приводит к возникновению конфликтов.

Для изучения коммуникативно-культурологического компонента был использован адаптированный нами тест В. Ф. Ряховского «Диагностика уровня развития коммуникативной культуры личности», который направлен на выявление уровня межличностных коммуникативно-культурологических отношений школьников [Абрамова, 1999]. Эта диагностика имеет свои уровни:

0,1 – 0,45 – низкий уровень;
0,46 – 0,55 – ниже среднего;
0,56 – 0,65 – средний уровень;
0,66 – 0,75 – выше среднего;
0,76 – 1,0 – высший уровень.

Высший уровень и выше среднего характеризуют личность с чёткой жизненной позицией, основанной на принципах гуманизма, сохранения чести и достоинства, уважении чувств и потребностей.

Средний уровень подразумевает наличие общих представлений об особенностях межличностной коммуникации. Такие личности чётко осознают собственную позицию, имеют коммуникативный идеал, понимают важность общения в жизни и профессиональной деятельности.

Низкий уровень и ниже среднего отличаются наличием поверхностных представлений о формах общения, особенностях его организации. У такой личности не сформирован коммуникативный идеал, отсутствует осознание значимости общения в социальной, личной и профессиональной деятельности.

34,5 % (30 чел.) показали низкий и ниже среднего уровни, что говорит о высокой степени застенчивости в межличностном общении и замкнутости, неготовности к полному принятию культуры других обучающихся в классе. Такие дети неохотно идут на контакт, могут позволить себе необоснованно отказать в общении, иногда доводя до конфликтной ситуации.

Средний уровень имеют 35,6 % учащихся (или 31 чел.). Средний уровень характеризуется

доброжелательным, уверенным общением, но эти учащиеся стараются не «высовываться» и активно не участвовать в различных спорах и диспутах.

Высший уровень и уровень выше среднего были фиксированы у 29,9 % обучающихся, для которых характерна хорошая коммуникабельность: они проявляют интерес к общению, охотно ведут беседы, не проявляя при этом агрессии. Учащиеся весьма общительны, любопытны, разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам, охотно знакомятся с новыми людьми, любят быть в центре внимания, они могут вспылить, но быстро успокаиваются.

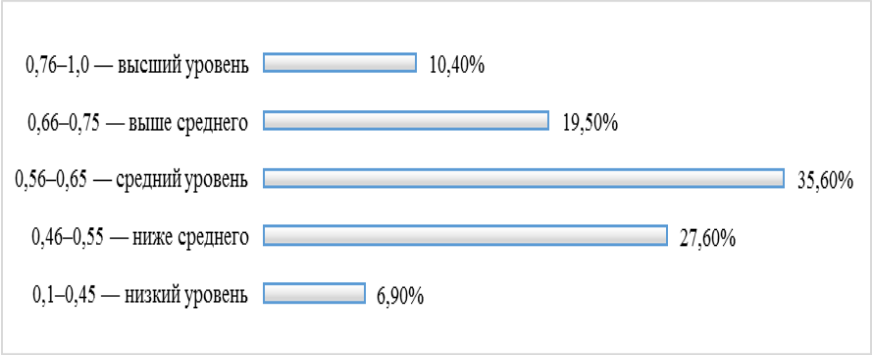


Рисунок 1. Анализ уровня межличностных коммуникативно-культурологических отношений у обучающихся (%)

Исследование показало, что у учащихся преобладает средний и низкий уровень межличностных коммуникативно-культурологических отношений, что говорит о повышенной степени конфликтогенности в группах, что конечно требует коррекции.

Также нами был исследован социально-эмоциональный компонент уровня КОС у обучающихся. Для измерения данного уровня за основу была взята и адаптирована методика оценки способов реагирования в конфликте, тест К. Н. Томаса [Гришина, 2023]. Данная методика позволяет определить степень адаптации участников коллектива к совместной работе.

Результаты исследования: а) конфронтация – заключается в стремлении удовлетворять собственные интересы за счет сегрегации интересов другого человека; б) приспособление – является противоположным соперничеству, где в жертву приносят собственные интересы ради интересов других; в) компромисс или полная договоренность участников конфликта; г) уклонение – как отсутствие стремления к достижению положительного результата в разрешении конфликта; д) сотрудничество предполагает, что участники находят решение, которое полностью устраивает обе стороны.

После анализа ответов тестирования респондентов были получены следующие данные (рисунок 2):

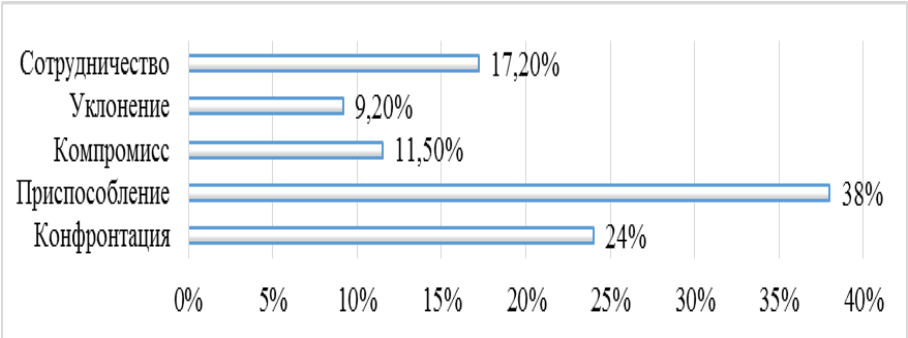


Рисунок 2. Анализ социально-эмоционального компонента уровня конфликтности в образовательной среде у обучающихся (%)

Рисунок 2 показывает, что преобладающими являются: уровень приспособления учащихся (38 %) и конфронтация (24 %). Уровень приспособления говорит о том, что школьники в проблемных ситуациях не всегда стремятся сразу же разрешить её, для них важнее сохранить хорошие отношения с оппонентом, поскольку эти отношения представляют большую ценность, чем

достижение конкретной цели. По их мнению, уступчивость может улучшить их самооценку и укрепить взаимоотношения с оппонентом, однако при этом остаётся риск возникновения чувства досады или обиды, ведь цель так и осталась недостигнутой. Уровень конфронтации указывает на степень открытого противостояния или конфликта между школьниками, где одна сторона выражает несогласие, протест или оппозицию по отношению к другой стороне. Конфронтация может привести к физическому конфликту (драка, физический школьный буллинг – умышленные толчки, удары и пинки).

Сотрудничество стоит третьим в градации уровней в исследовании (17,2 % или 15 чел.), и это можно объяснить не столько стратегией поведения, сколько стратегией взаимодействия. Партнёрские отношения оказывают положительное воздействие на межличностные связи и помогают разрешать конфликты без отказа от своих истинных целей. На компромисс в исследуемой группе идут далеко не все, лишь часть, что составляет 11,5 %.

Таким образом, исследование показало, что уровень КОС по двум анализируемым компонентам (коммуникативно-культурологическому и социально-эмоциональному) имеет неоднозначные результаты. Исследование коммуникативно-культурологического компонента показало преобладание среднего и низкого уровня межличностных отношений в образовательной среде (35,6 % и 27,6 % соответственно), что говорит о повышенной степени конфликтогенности в анализируемых группах учащихся. Исследование социально-эмоционального компонента указывает на высокий уровень приспособляемости (38 %) в конфликтных ситуациях, что говорит о приоритете сохранения взаимоотношений над решением проблемы, то есть об уходе от разрешения конфликта.

Таким образом, можно сделать вывод, что в исследуемых группах КОС находится на уровне среднем и выше среднего, что свидетельствует о необходимости применения педагогических средств для корректировки, стабилизации и профилактики проявлений агрессии у учащихся.

Педагогические средства – это совокупность психолого-педагогических знаний о путях, способах и средствах предвидения конфликтных ситуаций, предупреждения разногласий и вражды, возникающих в учебно-воспитательном процессе.

Одним из педагогических средств снижения конфликтности может стать медиация (обращение к третьему, независимому лицу – медиатору). Медиация – это процесс решения споров и конфликтных ситуаций с помощью проведения переговоров, результатом которого должен стать компромисс [Шер, 2024]. Она включает в себя:

– обучение навыкам конструктивного поведения в конфликтах;

– снятие психического напряжения и как результат – компромисс сторон;

– вовлечение конфликтующих сторон в совместную деятельность;

– создание нравственно-психологической атмосферы профилактики конфликтогенности.

Медиация в образовательной среде становится важным инструментом для решения конфликтов, возникающих между участниками образовательного процесса. КОС – это проблема, требующая внимательного подхода, чтобы избежать негативных последствий (снижение успеваемости, ухудшение психоэмоционального состояния учителей и учащихся, а также снижение важности образовательного процесса).

Медиация – как средство снижения КОС – предлагает конструктивный путь решения конфликтов, направленный на создание взаимопонимания и мирного сосуществования в образовательной среде. Медиатор – как третья сторона конфликта – действует на основе принципов нейтральности, конфиденциальности и добровольности участия сторон, что помогает сторонам конфликта безопасно выявить корневые проблемы, понять точку зрения друг друга и найти общее мирное решение.

Процесс медиации способствует не только разрешению конкретного конфликта, но и обучает участников процесса навыкам эффективного взаимодействия, что, в свою очередь, снижает уровень конфликтогенности в будущем. Кроме того, медиация способствует формированию культуры разрешения конфликтов внутри учебного заведения через диалог и совместный поиск решений, формирует атмосферу взаимопонимания и уважения [Friedman, 2019].

Процесс медиации проходит в несколько этапов: подготовительный, основной и заключительный. Подготовительный этап устанавливает правила взаимодействия и создает безопасное пространство для обсуждения. В ходе основного этапа стороны имеют возможность высказать свои позиции и чувства, выслушать друг друга и

получить обратную связь. На заключительном этапе медиатор помогает разработать план действий для решения конфликта, который устраивает обе стороны [Boulle, 2016]. На каждом этапе медиации наблюдается ориентация на мирное урегулирование конфликтов, что способствует снижению уровня конфликтогенности образовательной среды (КОС).

Для того чтобы использовать медиацию как средство снижения конфликтогенности в образовательной среде, необходимо получить знания, навыки и умения в области медиации. Медиатор должен быть квалифицированным специалистом. Многие школы имеют в своей структуре ШСМ (Школьная Служба Медиации). Руководителем данной структуры может быть только педагог, имеющий профессиональное образование. Для получения такого вида образования на базе Кубанского государственного университета в начале 2024 г. была создана дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки «Медиация общего профиля и основы конфликтологии», рассчитанная на 310 часов и включающая три модуля: Модуль 1 «Медиация. Конфликтное и мирное взаимодействие в обществе»; Модуль 2 «Практическая медиация»; Модуль 3 «Применение медиации при моделировании проблемных ситуаций».

В этом же 2024 г. выпускниками стали бакалавры и магистранты по направлению образования «Педагогическое образование», ставшие затем успешными руководителями ШСМ в Краснодарских школах.

Заключение

Современная образовательная среда имеет свои особенности. Одна из таких особенностей – углубление социальных и культурных противоречий, увеличение локальных конфликтов, зарождение межрасовой вражды и других факторов, угрожающих учащимся, их жизни и здоровью.

Результаты проведенного исследования доказывают данное утверждение. Уровень конфликтности учащихся имеет средние и высокие значения, что требует вмешательства и корректировки.

Основной функцией формирования образовательной среды является грамотная и профессиональная минимизация КОС и профилактика конфликтогенности в развитии подрастающего поколения. Образовательная среда – совокупность педагогических, социальных, коммуникативных, культурологических средств для становления личности учащегося, его мировосприятия и адаптации в обществе.

Медиация способствует снижению и предотвращению возникновения конфликтных ситуаций в школьной среде. При этом важно понимать, что только медиатор-профессионал сможет грамотно создать и возглавить школьную службу медиации (ШСМ). Для получения образования в сфере медиации нами была разработана и внедрена дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки – «Медиация общего профиля и основы конфликтологии» на базе Кубанского государственного университета, выпускники которого эффективно работают в школах Краснодарского края и г. Краснодара.

Библиографический список

1. Абрамова Г. С. Практикум по возрастной психологии : учеб. пос. 2-е изд. Москва : Академия, 1999. 320 с.

2. Арендт Х. Лекции по политической философии Канта (1970) // Кантовский сборник. Калининград : РТУ им. И. Канта, 2009. № 1. С. 125–128.

3. Бабаева Методические советы к программе «Детство» / Т. И. Бабаева, З. А. Михайлова. Санкт-Петербург : Детство–Пресс, 2016. С. 24.

4. Бурдье П. Социологическое пространство. Санкт-Петербург : Алетейя ; Институт экспериментальной социологии, 2014. 576 с.

5. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике : монография / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. Москва : Логос, 2010. 300 с.

6. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. Москва : Юнити, 2010. 450 с.

7. Гришина Н. В. Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований : мат. Всероссийской науч. конф., посвященной 90-летию А. В. Брушлинского и 300-летию основания Российской Академии наук. Москва : Институт психологии РАН, 2023. С. 194–197.

8. Гусинский Э. Н. Современные образовательные теории : учеб.-метод. пос. для вузов / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. Москва : Унив. кн., 2004. 254 с.

9. Дюркгейм Э. Элементарные формы религиозной жизни. Тотемическая система в Австралии // Мистика. Религия. Наука. Классики мирового религиоведения. Антология. Москва : Канон, 1998. 732 с.

10. Здавомыслов А. Г. Социология конфликта : учеб. пос. Москва : Аспект-Пресс, 2015. 317 с.

11. Кибанов А. Я. Конфликтология / А. Я. Кибанов, И. Е. Ворожейкин, Д. К. Захаров, В. Г. Коновалова. Москва : ИНФРА-М, 2016. 300 с.

12. Комлев Ю. Ю. Становление, предмет и методы конфликтологии. Феноменология, дефиниции и структурно-функциональные характеристики кон-

фликтов: лекция. Казань : КЮИ МВД России, 2014. 187 с.

13. Разбегаева Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования : монография. Волгоград : Перемена, 2001. 288 с.

14. Смагин Ю. Е. Феномен «service'a» и природа конфликтов в историко-философском контексте : мат. конф. «Человек. Природа. Общество. Актуальные проблемы. URL: http://www.sovmu.spbu.ru/main/conf/mannatsoc/2006/05pdf.html (дата обращения: 15.11.2024).

15. Уин Ф. Карл Маркс. Москва : АСТ (Историческая библиотека), 2003. 432 с.

16. Усанова О. Г. Культура профессионального речевого общения : учебно-метод. пос. Челябинск : ЧГАКИ, 2008. 90 с.

17. Феноменология духа Гегеля в контексте современного гегелеведения. Москва : Канон+РООИ «Реабилитация», 2010. 672 с.

18. Шер М. Л. Педагогическая медиация как средство предупреждения деструкции в цифровом пространстве у будущих педагогов / М. Л. Шер, Т. В. Юрченко // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1(136). С. 89–99. DOI 10.20323/1813-145X_2024_1_136_89. EDN MYSHTA.

19. Шубина Н. А. Воспитание как ведущая сила мотивационно-ценностного развития человека // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2007. Вып. 1 (40). С. 147–155.

20. Boulle L. Mediation: principles, process, and practice / L. Boulle, M. Nesic. London : Butterworths, 2016. 321 p.

21. Friedman G. The Challenge of Conflict. An understanding approach in mediation / M.: Interregional Center for Managerial and Political Consulting (ICUPC), 2019. 803 p.

Reference list

1. Abramova G. S. Praktikum po vozrastnoj psihologii = Workshop on developmental psychology : ucheb. pos. 2-e izd. Moskva : Akademija, 1999. 320 s.

2. Arendt X. Lekcii po politicheskoj filosofii Kanta (1970) = Lectures on Kant's Political Philosophy (1970) // Kantovskij sbornik. Kaliningrad : RTU im. I. Kanta, 2009. № 1. S. 125–128.

3. Babaev, T. I. Metodicheskie sovety k programme «Detstvo» = Methodological advice for the program «Childhood» / T. I. Babaeva, Z. A. Mihajlova. Sankt-Peterburg : Detstvo–Press, 2016. S. 24.

4. Burd'e P. Sociologicheskoe prostranstvo = Sociological space. Sankt-Peterburg : Aletejja ; Institut jeksperimental'noj sociologii, 2014. 576 s.

5. Verbickij A. A. Kategorija «kontekst» v psihologii i pedagogike = The category of «context» in psychology and pedagogy : monografija / A. A. Verbickij, V. G. Kalashnikov. Moskva : Logos, 2010. 300 s.

6. Gershunskij B. S. Filosofija obrazovanija dlja XXI veka = Philosophy of Education for the 21-st Century. Moskva : Juniti, 2010. 450 s.

7. Grishina N. V. Chelovek, subjekt, lichnost': perspektivy psihologicheskih issledovanij = Man, subject, personality: prospects for psychological research : mat. Vserossijskoj nauch. konf., posvjashhennoj 90-letiju A. V. Brushlinskogo i 300-letiju osnovanija Rossijskoj Akademii nauk. Moskva : Institut psihologii RAN, 2023. S. 194–197.

8. Gusinskij Je. N. Sovremennye obrazovatel'nye teorii = Modern educational theories : ucheb.-metod. pos. dlja vuzov / Je. N. Gusinskij, Ju. I. Turchaninova. Moskva : Univ. kn., 2004. 254 s.

9. Djurkgejm Je. Jelementarnye formy religioznoj zhizni. Totemicheskaja sistema v Avstralii = Elementary forms of religious life. The totemic system in Australia // Mistika. Religija. Nauka. Klassiki mirovogo religiovedenija. Antologija. Moskva : Kanon, 1998. 732 s.

10. Zdavomyslov A. G. Sociologija konflikta = Sociology of conflict : ucheb. pos. Moskva : Aspekt-Press, 2015. 317 s.

11. Kibanov A. Ja. Konfliktologija = Conflictology / A. Ja. Kibanov, I. E. Vorozhejkin, D. K. Zaharov, V. G. Konovalova. Moskva : INFRA-M, 2016. 300 s.

12. Komlev Ju. Ju. Stanovlenie, predmet i metody konfliktologii. Fenomenologija, definicii i strukturno-funkcional'nye harakteristiki konfliktov = Formation, subject and methods of conflictology. Phenomenology, definitions and structural-functional characteristics of conflicts: lekcija. Kazan' : KJuI MVD Rossii, 2014. 187 s.

13. Razbegaeva L. P. Cennostnye osnovanija gumanitarnogo obrazovanija = Value foundations of humanitarian education : monografija. Volgograd : Peremena, 2001. 288 s.

14. Smagin Ju. E. Fenomen «service'a» i priroda konfliktov v istoriko-filosofskom kontekste = The phenomenon of «service»" and the nature of conflicts in a historical and philosophical context : mat. konf. «Chelovek. Priroda. Obshhestvo. Aktual'nye problemy. URL: http://www.sovmu.spbu.ru/main/conf/mannatsoc/2006/05pdf.html (data obrashhenija: 15.11.2024).

15. Uin F. Karl Marks = Karl Marx. Moskva : AST (Istoricheskaja biblioteka), 2003. 432 s.

16. Usanova O. G. Kul'tura professional'nogo rechevogo obshhenija = Culture of professional speech communication : uchebno-metod. pos. Cheljabinsk : ChGAKI, 2008. 90 s.

17. Fenomenologija duha Gegelja v kontekste sovremennogo gegelevedenija = Hegel's phenomenology of the spirit in the context of modern Hegelian studies. Moskva : Kanon+ROOI «Reabilitacija», 2010. 672 c.

18. Sher M. L. Pedagogicheskaja mediacija kak sredstvo preduprezhdenija destrukcii v cifrovom prostranstve u budushhih pedagogov = Pedagogical mediation as a means of preventing destruction in the digital space among future teachers / M. L. Sher, T. V. Jurchenko //

Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2024. № 1(136). S. 89–99. DOI 10.20323/1813-145X_2024_1_136_89. EDN MYSHTA.

19. Shubina N. A. Vospitanie kak vedushhaja sila motivacionno-cennostnogo razvitija cheloveka = Education as a leading force in the motivational and value development of a person // Vestnik Uchebno-metodicheskogo objedinenija po professional'no-pedagogicheskomu obrazovaniju. 2007. Vyp. 1 (40). S. 147–155.

20. Boulle L. Mediation: principles, process, and practice / L. Boulle, M. Nesic. London : Butterworths, 2016. 321 p.

21. Friedman G. The Challenge of Conflict. An understanding approach in mediation / M.: Interregional Center for Managerial and Political Consulting (ICUPC), 2019. 803 p.

Статья поступила в редакцию 29.11.2024; одобрена после рецензирования 20.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 29.11.2024; approved after reviewing 20.12.2024; accepted for publication 23.01.2025

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 377.031.4
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-49
EDN: FITZKT

Пространственные параметры в образовательной сфере: новые направления развития

Татьяна Юрьевна Кротенко
Кандидат философских наук, доцент кафедры теории и организации управления, Государственный университет управления. 109542, г. Москва, Рязанский проспект, 99
krotenkotatiana@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0001-7029-0822

Аннотация. Социально-культурные, экологические и экономические факторы в постоянно эволюционирующем мире неуклонно стимулируют возникновение актуальных направлений и дисциплин в области образования. В данной статье определены новаторские векторы развития непрерывного образования. Применен методологический подход: анализ терминологических сочетаний, объединяющих философские, социально-культурные, экономические и образовательные концепции; оценка авторского опыта в области формального, неформального и инцидентного образования; проведение экспертного опроса, осуществленного онлайн в декабре 2023 года; контент-анализ подробных ответов, полученных от участников опроса. Исследование выявило неочевидные ранее источники для разработки междисциплинарной методологии, которая возникает на стыке разнообразных знаниевых доменов и в рамках практических исследовательских усилий, направленных на реализацию трансдисциплинарности. В работе обнаруживаются фундаментально новые методологические подходы, присутствующие в науке и современной философии, которые касаются непрерывного обучения как жизненно необходимой характеристики современного индивидуума. Исследуется потенциал, скрытый в неожиданных сочетаниях и на стыках ранее независимых областей знания. Это особенно значимо для преодоления проблемы сохранения человеческих качеств в условиях динамичного развития образовательных систем, интегрирующих человеческую природу с искусственным интеллектом. Инновационность работы отражена в выводах о методах исследования, наиболее адекватных для разработки нового психолого-педагогического знания в контексте непрерывного образования.

Ключевые слова: пространство непрерывного образования; измерения образовательной сферы; педагогические технологии; векторы развития образования; методы исследования образования; трансдисциплинарность; цифровой вектор развития; нецифровое направление развития

Для цитирования: Кротенко Т. Ю. Пространственные параметры в образовательной сфере: новые направления развития // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 49–57. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-49. https://elibrary.ru/FITZKT

© Кротенко Т. Ю., 2025

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

Spatial parameters in the educational sphere: new directions of development

Tatyana Yu. Krotenko
Candidate of philosophical sciences, associate professor of the department of management theory and organization, State university of management. 109542, Moscow, Ryazansky prospect, 99.
krotenkotatiana@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0001-7029-0822

Abstract. Socio-cultural, environmental and economic factors in a constantly evolving world are steadily stimulating the emergence of current trends and disciplines in the field of education. This article seeks to identify innovative vectors for the development of lifelong education. A number of methodological approaches were used: a) analysis of terminological combinations that combine philosophical, socio-cultural, economic and educational concepts; b) assessment of the author's experience in the field of formal, non-formal and incident education; c) conducting an expert survey carried out online in December 2023; d) content analysis of detailed responses received from survey participants. The study revealed previously unobvious sources for the development of interdisciplinary methodology, which can arise at the intersection of various knowledge domains and as part of practical research efforts aimed at realizing transdisciplinarity. The work reveals fundamentally new methodological approaches present in science and modern philosophy, which relate to lifelong learning as a vital characteristic of a modern individual. The potential hidden in unexpected combinations and at the intersections of previously independent areas of knowledge is explored. This is especially significant for overcoming the problem of preserving human qualities in the context of the dynamic development of educational systems that integrate human nature with artificial intelligence. The innovativeness of the work is reflected in the conclusions about research methods that are most adequate for the development of new psychological and pedagogical knowledge in the context of lifelong education.

Key words: space of continuous education; measurements of the educational sphere; educational technologies; vectors of education development; educational research methods; transdisciplinarity; digital vector of development; non-digital direction of development

For citation: Krotenko T. Yu. Spatial parameters in the educational sphere: new directions of development. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 49-57. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-49. https://elibrary.ru/FITZKT

Introduction

Since the time the term «lifelong education» was officially introduced into the reference and normative documents of UNESCO, it has become the subject of in-depth scientific study. The concept of a never-ending learning process is being developed as an independent idea in the context of emerging efforts to promote universal education. The view of education as a never-ending process became the motto of the post-war period of the 1940s and 1950s, reflecting the desire of people to live in a society where everyone could realize their full potential for peace, friendship and progress [Luksha, 2021].

Commencing in the 1960s, diverse domains have been persistently delineated within the ambit of lifelong education research. These encompass mandatory adult education; instructional support for individuals encountering life challenges; vocational training that mirrors societal and technological transformations; continual refreshment of workforce expertise; and economic policies that facilitate the availability of learning resources, among others. There has been an evolution from the simple organization of educational systems at various levels to an emphasis on stimulating the desire for lifelong learning, the willingness to engage in continuous self-learning and the importance of self-development.

In modern society, which is in a state of continuous development, there is a desire of pedagogical reality to correspond to post-non-classical ideals, which entails changes in strategies, values, meanings and models of behavior in the educational sphere [Bajborodova, 2021]. However, the analysis of educational processes is often carried out using outdated classical methods of pedagogy, which, recognizing

learning as an endless process, do not sufficiently include data on cognitive processes and tend to pragmatic interpretations, operating under the Olympic motto «Faster, higher, stronger!». In our understanding, the emergence of a new research methodology in the field of lifelong education is expected at the intersection of various fields of knowledge, mainly through applied research, which is aimed at implementing the principles of transdisciplinarity [Rozin, 2020].

Educational researchers seeking new approaches and ideas are faced with the need to determine which aspects of «lifelong learning» should be studied and for what reasons. This involves the task of identifying new methodological approaches available in the scientific and philosophical communities and exploring perspectives that offer seemingly paradoxical combinations and interactions of previously independent fields of knowledge. The issue of selecting the most efficacious research methodologies to advance our understanding of psychology and pedagogy within the context of lifelong education continues to be of significant importance.

The development of new directions and subject areas in the education sector is steadily stimulated by sociocultural, environmental and economic factors characteristic of a constantly evolving world. The complexity and unpredictability of modern society are undeniable and do not require additional evidence [Stegnij, 2023].

Research methods

The introductory section identified a number of issues associated with permanent education, which become apparent through an analytical review of documents and information brochures issued by the United Nations and UNESCO, as well as through an examination of materials published on the websites of educational institutions, both nationally and internationally level. The sources consulted for this inquiry include peer-reviewed articles, assessments of studies undertaken in the past three years, and comprehensive discussions on the principle and practice of continuous education. During this investigation, various methodological approaches were utilized to scrutinize the aforementioned documents. These strategies included: a) an examination of terminology usage that bridges the domains of philosophy, socioculture, economics, and pedagogy; b) contemplation of individual educational experiences and endeavors within formal, informal, and incidental learning environments; c) execution of a digital questionnaire targeting experts in December 2023, which underscored the pressing necessity for a holistic approach to education across one's lifespan, particularly given the backdrop of a global pandemic; d) a detailed content analysis of the extensive feedback furnished by respondents of the survey.

In the context of the scholarly project «Modern Views on Lifelong Education» a cohort of experts with a focus on the educational hierarchy and distinguished scholars from renowned Russian higher education institutions were consulted to provide their expertise. A cohort of seventy-eight seasoned educators and architects of educational syllabi contributed their expertise by responding to a compendium of open-ended inquiries, which are as follows:

1. Please delineate the domains you deem pertinent within the ambit of lifelong education and elucidate the rationale behind your selection.

2. In your estimation, what are the theoretical and conceptual underpinnings that can be discerned in the realms of science and philosophy today, including the confluence of disparate branches of knowledge?

3. Propose the most efficacious methodologies for the enhancement of extant scientific and practical cognizance in pedagogical sciences amidst the backdrop of accelerating worldwide transformations.

Research results

The investigation has revealed that an abundance of changes within the sociocultural, economic, environmental, and technological domains in recent periods has catalyzed innovation within the educational sector, broadened perspectives globally, and altered the comprehension of interpersonal dynamics within the framework of knowledge exchange. The onset of globalization, the ease of access to information, the convergence of physical and digital spaces, the diversity of educational approaches and cognitive processing methods, the trend of commercialization, and changes in student strategic behaviors have all played a role in the development of new features in the educational terrain

Globalization, convenient access to information, the merging of the material and virtual worlds, the diversity of learning modes and information processing methods, the phenomenon of commercialization and changes in the strategic behavior of students have introduced new characteristics into the educational environment [Baskakova, 2019]. This evolution necessitates the exploration of new research avenues and themes within educational studies in our study, the vast majority of participants (97%) agreed with a certain problem: a significant

lack of data regarding the arguments influencing individual preferences when choosing educational trajectories, methods and pedagogical approaches.

There exists a lacuna in comprehending the cultural nuances of various social layers engaged in the educational process, as well as a dearth of insights into the lived experiences of students and educators in light of the progressing educational benchmarks, notably amid the profound shifts in educational paradigms prompted by the pandemic and the ensuing isolation. Consequently, it is imperative to continuously reflect upon terms such as «lifelong education», «interdisciplinary approach», «personal development», «educational process», «training» and «intergenerational continuity» given that the significance of these concepts is undergoing transformation [Bodrunov, 2022].

Furthermore, it is pertinent to engage in discourse regarding the definitions of pivotal educational subjects of today, which are being shaped within the framework that preserves the distinctions between formal, non-formal, and informal education, and also through the intentional blurring and reconfiguration of these demarcations in academic discourse.

In the discourse of formal education, scholars refer to the systematic exploration of goals, objectives, pedagogical approaches, and underlying significances. Conversely, informal and spontaneous acquisition of knowledge, which is intertwined with life experiences, fortuitously enhances cognitive faculties, thereby advancing the 'zone of proximal development' and fulfilling pedagogical and informational roles [Bryanskaya, 2021]. The fusion of these categorically different approaches gives rise to a variety of individual educational trajectories, which was identified as important by 78% of respondents.

Expert answers to the second questio1 n also deserve significant research interest and attention. To improve modern pedagogical knowledge in a rapidly changing world, it is necessary to focus on the most effective approaches. It is pertinent to underscore the significance of interdisciplinary research and expert analysis pertaining to the theoretical and conceptual underpinnings of contemporary science and philosophy [Kondrat'ev, 2022]. In philosophical movements based on the equivalence of knowledge and life, existentialism occupies an important place. It offers a framework for understanding learning as a never-ending process in which every action is an act of learning. In this context, education is seen as a tool for deepening an individual's potential for self-realization, the key to creative development and self-determination. Research aimed at analyzing the existential differentiation of paths of self-realizatio1 n and their expansion through lifelong education, which goes beyond formal education and becomes a lifestyle, is promising.

Approximately 43 % of survey participants recognize a synergy between the ethos of lifelong learning and the core tenets of humanistic psychology. This alignment includes a focus on individual uniqueness, the holistic aspect of humanity, the significance of internal experiences, and the inclination to derive insight from one's own life experiences, along with aspirations for personal fulfillment and self-actualization [Moiseeva, 2022].

In this vein, the execution of longitudinal research would prove exceptionally beneficial, allowing for extended observation of educational participants. Such research would facilitate an analysis of the correlation between their individual pathways of personal growth, their achievements of personal and social value, and the educational routes they have either chosen or been assigned.

Lifelong learning is an essential component in fostering a life experience perceived as positive and brimming with opportunities, promoting personal development. The field of positive psychology delves into the mobilization of life's resources to surmount despondency and setbacks, the reshaping of life perspectives, the reorientation of life's focal points, the sustenance of motivation, the perpetual surmounting of personal impediments, and contemplation on accomplishments [Romanova, 2020]. This perspective, which is bolstered by empirical evidence, is intimately linked to the concept of continuous education, as indicated by 37% of survey respondents.

Investigations aimed at enriching our comprehension of the human condition are mirrored in contemporary anthropological literature that intersects with philosophical and psychological discourse. These inquiries enhance the development of introspection, cognitive acuity, and communicative competences, particularly during the critical stages of maturation.

The transformation of the anthropological characteristics of modern man, which is actively discussed by 63% of experts, has a noticeable impact on the cognitive abilities of the individual. This refers to accelerated development, the emergence in children of fundamentally new (relative to previous generations) features of thinking and perception, as well as a slower aging process and an increase in the period of active life.

Digitalization makes significant adjustments to unfamiliar (previously unobserved) patterns of be-

havior and reactions. A number of studies carried out in 2020 highlight that the influence of modern information and communication technologies extends far beyond the technical aspect, affecting the structures of cognitive processes and cognitive aspects of individuality. However, such changes are not always welcomed by experts in the fields of anthropology and psychology. Individuals grappling with the persistent stress associated with global digital integration are compelled to adjust to a diminished capacity for sustained focus on a singular, substantial task [Azoev, 2021]. Cognitive psychology specialists have observed a marked enhancement in the cognitive competencies of the average computer technology user in recent years [Danilaev, 2021].

Concurrently, while there has been an increase in responsiveness, the expansion of peripheral awareness, and a boost in cognitive capacity, this may coincide with a retardation in the evolution of the emotional-volitional and motivational-consumptive realms. Such deficiencies could influence the development of a child as a cognitive entity, particularly during the initial phases of lifelong learning. A significant 87 % of participants in our research emphasize the importance of addressing these critical issues.

Within the realm of pedagogy, there exists a paucity of understanding regarding cognitive processes, which are rigorously examined in the natural sciences [Ardabackaya, 2021]. Pedagogical scholarship is cautiously endeavoring to grasp and integrate this knowledge pertaining to brain functions, cerebral capacity, the operation of the hemispheres, as well as sensory and subliminal responses, among other aspects. According to feedback from 57 % of those surveyed, advancements in cognitive and gender psychology could enhance the advancement of humanitarian educational technologies. These technologies encompass methodologies for the organization of experiences, investigations into the physiological facets of cognition, the recognition of the unconscious elements of cognitive activity, and the combined impact of cognitive structures. The issue of how various pedagogical techniques can affect the development of these structures continues to be of significant interest. Experts suggest that it is prudent to engage in such dialogues within the context of dynamic and synergetic paradigms [Baskakova, 2019].

In such an educational milieu, the learner autonomously ascertains the importance of educational [Karpushova, 2019]. The modern educational process increasingly focuses on the need for independent choice of educational strategies and approaches, as well as on the personalization of the educational trajectory within the framework of lifelong learning. This trend embraces a variety of educational routes, including vertical advancement, expansion of horizontal connections and parallel mastery of disciplines, and also includes elements of digitalization and principles of openness in the educational process, forming a unique combination of spatial and temporal dimensions, creating a kind of chronotope.

Being in an information and educational environment, a person is constantly in the process of self-discovery. In the context of pedagogical influence, there is a need to diagnose the student’s temporal characteristics to determine the suitability of educational decisions, assess readiness to demonstrate the level of knowledge, analyze the stages of individual development, taking into account sensitivity to new knowledge, motivation and desire to continue the educational process.

The findings of a recent survey, with 65 % of participants concurring—an increase observed over the previous six months - underscore the significance of investigating the formation of goals and meaning, the deliberateness of actions and consciousness, the emotional evaluation of one's educational trajectory, and the interplay between an individual's current cognitive stance and their antecedent experiences [Didkovskaya, 2021].

Interdisciplinary and transdisciplinary methodologies are increasingly pertinent, as they address not only the intricacies that emerge from integrating various disciplines within the educational sphere, but also examine the nexus between information technology and communication theory. The successful completion of this assessment is crucial for advancing humanitarian technologies intended to counteract the manipulation of consciousness [Aganbegyan, 2021].

Additionally, there is an increasing focus on developing strategies to maintain and improve the caliber of human resources within the educational arena. Primarily, such research is focused on examining the transformative dynamics and possible alterations in personal identity that arise during interactions between individuals and artificial intelligence.

The alienation of young people from the heritage created by previous generations may have roots in the fact that the knowledge and achievements of mankind are increasingly being transferred to electronic databases, where the custodian is no longer human, but technology. Computers are not yet able to fully sense and share the emotional states of people, especially in areas that require compassion and empathy, for example, in art, which gives rise to problems of sociocultural heritage.

Contemporary young individuals are progressively perceiving education primarily as a means to achieve individual accomplishment, career progression, and economic well-being, while the significance of education for personal growth and societal advancement is often diminished. While these objectives are not inherently conflicting, the consideration of their hierarchical arrangement warrants attention. Concurrently, there has been a notable decline in the emphasis on the cultivation of values such as tolerance, empathy, and the comprehension of others' behavioral motivations. Eric Fromm's maxim «to be, not to seem» takes on particular relevance in the context of the spread of simulation educational activities.

According to experts, in the field of continuing education, attention should be paid to the increasing number of people excluded from active economic activity, including the elderly and youth, who face difficulties in adapting to the conditions of new technological revolutions and are not sufficiently synchronized with modern trends. It is important to effectively and efficiently use the possibly unique experience of these people [Poholkov, 2022].

The intertwined issues of overpopulation and untimely deaths are often recognized within the framework of societal engagements that transcend individual significance. The aforementioned groups of citizens particularly necessitate sustained and systematic educational interventions along with the delineation of their application. To this end, the formulation of an inclusive system that encompasses assessment, motivation, skill enhancement, and lifelong educational integration is imperative.

Investigations situated at the confluence of educational theory, economic studies, and administrative science hold substantial scholarly intrigue.

This is evidenced by the opinion of 63 % of survey participants. Education is seen as an environment for transforming knowledge into intellectual capital, as an opportunity for transforming knowledge into valuable resources. At the same time, there is an awareness of the need to control the diversification of educational forms and institutions involved in lifelong education in order to avoid their uncontrolled development. In this domain, it is imperative to depend on trustworthy data and forecasts of high quality, given that education not only influences individual trajectories but also constitutes an investment in cultural and societal advancement [Merenkov, 2021].

Discussion

During the examination of the conundrum linked with the boundless and open nature of the information landscape, juxtaposed with the paradoxical reluctance of humans to harness its potentially limitless resources, intriguing and promising research avenues emerge at the disciplinary intersections of ecology and psychology, ergonomics and sociology, as well as axiology and cognitive science. To exemplify the constraints in selecting strategies for behavior, one may reference the current educational system, the prospects of which have been scrutinized by upwards of 78% of survey participants. This underscores the imperative to devise strategies for the deliberate crafting of educational milieus and contexts devoid of homogeneity [Ardabackaya, 2021].

The pervasive nature of connectivity and media exchange is increasingly becoming a hallmark of the era marked by the digital revolution. A significant proportion of experts (two-thirds) underscore the necessity of exploring the connections between key pairs of terms: «information and knowledge», «knowledge and education», and «information and learning». This exploration is crucial to establish a unified informational and educational environment that supports the independent intellectual development of individuals engaged in learning.

The informational perspective contributes significantly to addressing issues related to the accessibility, boundlessness, and challenges in managing the deluge of information, as well as the potential alteration of personal value systems and the skewed perception of reality, particularly within the framework of continuous education [Moiseeva, 2022].

Addressing these challenges may involve exploring methodologies for the judicious and meticulous utilization of content, deliberate crafting of informational queries, and intentional engagement with digital resources. Such practices aim to diminish, rather than exacerbate, the ambiguities of life, thereby enhancing overall well-being. Within contemporary scholarly dialogues, the issue of extracting pertinent data from a plethora of sources—often characterized by a state of informational disarray - remains insufficiently examined. The development of a new field called «information pedagogy» is an important step in understanding strategies for the transfer and assimilation of knowledge in the context of the educational process. In this regard, it is necessary to pay attention to issues such as «interactivity», «information technology» and other relevant concepts.

Conclusion

Experts highlight the noticeable lack of methodological frameworks for solving these problems. In areas of interaction between practical problems and various scientific directions, new incentives arise for studying the educational space. In response to the questions raised at the beginning of this study, participants emphasize that only future events, in conjunction with the collective efforts of experts in the field of education, will determine the extent of its effectiveness in overcoming the identified challenges. According to the theoretical framework posited by economists within the domain of institutional theory, advancements in innovation consistently surpass the rate at which institutions responsible for the generation and distribution of sophisticated knowledge evolve [Gromov, 2023]. The academic field acts as a determining factor for the directions of synergy between basic and applied scientific research, following a multidisciplinary approach. Thus, clusters are formed at the intersection of scientific misconceptions and practical needs that accumulate innovative potential, which can also be effective for the field of lifelong education [Rudskoj, 2018].

The lifelong learning space plays a critical role in remaining resilient in the face of technological innovation, environmental challenges and economic transformation. It is a territory where it is necessary to consciously and effectively resolve the inevitable conflicts that arise at the intersection of personal and public interests. In addition, educational activities, supported by scientific developments and practical endeavors, ensure the continuity of human civilization, since both social and biological human existence depends on the transmission of knowledge and the development of productive cognitive processes. Expressed with a touch of pathos, education is envisioned as a profound, enduring, and, in the ideal scenario, perpetual engagement among the individual, society, and culture.

Библиографический список

1. Аганбегян А. Г. О приоритетном развитии сферы экономики знаний // Экономическое возрождение России. 2021. № 1(67). С. 15–22. DOI: 10.37930/1990-9780-2021-1-67-15-22.

2. Азоев Г. Л. Формирование новых востребованных компетенций в области цифрового маркетинга для укрепления кадрового потенциала и ускорения диверсификации оборонно-промышленного комплекса // E-Management. 2021. Т. 4, № 4. С. 66–76. DOI: 10.26425/2658-3445-2021-4-4-66-76.

3. Ардабацкая И. А. Социализация обучающихся школы средствами интеграции формального и неформального образования // Ярославский педагогический вестник. 2021. 4(121). С. 8–18. DOI 10.20323/1813-145X-2021-4-121-8-18.

4. Байбородова Л. В. Модели допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина // Ярославский педагогический вестник. 2021. 6(123). С. 69–80. DOI 10.20323/1813-145X-2021-6-123-69-80.

5. Баскакова М. Е. Новые грани функциональной неграмотности в условиях цифровой экономики / М. Е. Баскакова, И. В. Соболева // Вопросы образования. Москва. 2019. № 1. С. 244–263. DOI 10.17323/1814-9545-2019-1-244-263.

6. Блинов В. И. Веер возможностей: профессиональное образование 2020-2035 / В. И. Блинов, И. С. Сергеев // Образовательная политика. 2020. № 1(81). С. 76–87. DOI 10.22394/2078-838X-2020-1-76-86.

7. Бодрунов С. Д. Технологический прогресс: предпосылки и результат социогуманитарной ориентации экономического развития // Экономическое возрождение России. 2022. № 1(71). С. 5–13. DOI: 10.37930/1990-9780-2022-1-71-5-13.

8. Брянская О. Л. Модели обучения, применяемые в современной мировой практике высших учебных заведений // Педагогические науки. 2021. № 5(111). С. 13–17.

9. Громов Б. Ю. Концептуальная метафора понятия «компетенция» в теории образования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 29–38. DOI 10.20323/1813_145X_2023_1_130_29_38.

10. Данилаев Д. П. Кадровое обеспечение системы технологического образования молодёжи: проблемы и пути решения / Д. П. Данилаев, Н. Н. Маливанов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 1. С. 60–72. DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-1-60-72.

11. Дидковская Я. В. Инновационный потенциал молодежи: мотивация участия и барьеры реализации молодежных стартапов / Я. В. Дидковская, Ю. Р. Вишневский, Д. А. Лугин // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2021. № 1. С. 8–20. DOI: 10.15593/2224-9354/2021.1.1.

12. Карпушова С. Е. Формирование мотивирующей интерактивной среды развития технологических компетентностей // Актуальные вопросы профессионального образования. 2019. № 3(16). С. 38–42.

13. Кондратьев В. В. Онтология формирования представления об инженере инновационного типа / В. В. Кондратьев, У. А. Казакова // Инженерное образование. 2022. № 31. С. 58–66. DOI 10.54835/18102883_2022_31_6.

14. Лукша П. О. «Нам нужен следующий переход – к человеку экосистемному». Разговор об образовании будущего / П. О. Лукша, М. Э. Кушнир, Л. Чекалова // Образовательная политика. 2021. 2(86). С. 16–24. DOI 10.22394/2078-838X-2021-2-16-24.

15. Меренков А. В. Практики организации подготовки инженерных кадров, востребованных индустрий 4.0 / А. В. Меренков, О. Я. Мельникова // Инженерное образование. 2021. № 29. С. 23–33. DOI 10.54835/18102883_2021_29_2.

16. Моисеева Ю. А. Проблема взаимосвязи структурных компонентов профессиональной компетентности и педагогической деятельности в процессе подготовки студентов // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5(128). С. 105–112. DOI 10.20323/1813-145X-2022-5-128-105-112.

17. Похолков Ю. П. Подходы к оценке и обеспечению качества инженерного образования // Инженерное образование. 2022. № 31. С. 93–106. DOI 10.54835/18102883_2022_31_10.

18. Розин В. М. Рефлексия оснований междисциплинарного изучения социальности // Вопросы философии. 2020. № 1. С. 64–73. DOI 10.21146/0042-8744-2020-1-64-73.

19. Романова И. Н. Непрерывное образование при подготовке инженерных кадров // Инженерное образование. 2020. № 28. С. 7–10.

20. Рудской А. И. Общепрофессиональные компетенции современного российского инженера / А. И. Рудской, А. И. Боровков, П. И. Романов, О. В. Колосова // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 2. С. 5–18.

21. Стегний В. Н. Ориентации студентов технического вуза на ценность высшего образования в будущем в условиях цифровизации // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2023. № 1. С. 8–19. DOI 10.15593/2224-9354/2023.1.1.

Reference list

1. Aganbegjan A. G. O prioritetnom razvitii sfery jekonomiki znanij = On the priority development of the knowledge economy sphere // Jekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii. 2021. № 1(67). S. 15–22. DOI: 10.37930/1990-9780-2021-1-67-15-22.

2. Azoev G. L. Formirovanie novyh vostrebovannyh kompetencij v oblasti cifrovogo marketinga dlja ukreplenija kadrovogo potenciala i uskorenija diversifikacii oboronno-promyshlennogo kompleksa = Formation of new in-demand competencies in the field of digital marketing to strengthen human resources and accelerate the diversification of the military-industrial complex // E-Management. 2021. T. 4, № 4. S. 66–76. DOI: 10.26425/2658-3445-2021-4-4-66-76.

3. Ardabackaja I. A. Socializacija obuchajushhihsja shkoly sredstvami integracii formal'nogo i neformal'nogo obrazovanija = Socialization of school students by means of integration of formal and informal education // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. 4(121). S. 8–18. DOI 10.20323/1813-145X-2021-4-121-8-18.

4. Bajborodova L. V. Modeli doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki obuchajushhihsja = Models of pre-professional pedagogical training of students / L. V. Bajborodova, V. V. Belkina // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. 6(123). S. 69–80. DOI 10.20323/1813-145X-2021-6-123-69-80.

5. Baskakova M. E. Novye grani funkcional'noj negramotnosti v uslovijah cifrovoj jekonomiki = New facets of functional illiteracy in the digital economy / M. E. Baskakova, I. V. Soboleva // Voprosy obrazovanija. Moskva. 2019. № 1. S. 244–263. DOI 10.17323/1814-9545-2019-1-244-263.

6. Blinov V. I. Veer vozmozhnostej: professional'noe obrazovanie 2020–2035 = A fan of opportunities: professional education 2020–2035 / V. I. Blinov, I. S. Sergeev // Obrazovatel'naja politika. 2020. № 1(81). S. 76–87. DOI 10.22394/2078-838X-2020-1-76-86.

7. Bodrunov S. D. Tehnologicheskij progress: predposylki i rezul'tat sociogumanitarnoj orientacii jekonomicheskogo razvitija = Technological progress: prerequisites and results of the socio-humanitarian orientation of economic development // Jekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii. 2022. № 1(71). S. 5–13. DOI: 10.37930/1990-9780-2022-1-71-5-13.

8. Brjanskaja O. L. Modeli obuchenija, primenjaemye v sovremennoj mirovoj praktike vysshih uchebnyh zavedenij = Models of education applied in modern world practice of higher education institutions // Pedagogicheskie nauki. 2021. № 5(111). S. 13–17.

9. Gromov B. Ju. Konceptual'naja metafora ponjatija «kompetencija» v teorii obrazovanija = Conceptual metaphor of the concept of «competence» in the education theory // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. № 1 (130). S. 29–38. DOI 10.20323/1813_145X_2023_1_130_29_38.

10. Danilaev D. P. Kadrovoe obespechenie sistemy tehnologicheskogo obrazovanija molodjozhi: problemy i puti reshenija = Staffing of the youth technological education system: problems and solutions / D. P. Danilaev, N. N. Malivanov // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. T. 30, № 1. S. 60–72. DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-1-60-72.

11. Didkovskaja Ja. V. Innovacionnyj potencial molodezhi: motivacija uchastija i bar'ery realizacii molodezhnyh startapov = Innovative potential of youth: motivation for participation and barriers to implemente youth start-ups / Ja. V. Didkovskaja, Ju. R. Vishnevskij, D. A. Lugin // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Social'no-jekonomicheskie nauki. 2021. № 1. S. 8–20. DOI: 10.15593/2224-9354/2021.1.1.

12. Karpushova S. E. Formirovanie motivirujushhej interaktivnoj sredy razvitija tehnologicheskih kompetentnostej = Formation of a motivating interactive environment for the development of technological competencies // Aktual'nye voprosy professional'nogo obrazovanija. 2019. № 3(16). S. 38–42.

13. Kondrat'ev V. V. Ontologija formirovanija predstavlenija ob inzhenere innovacionnogo tipa = Ontology of the formation of the concept of an innovative engineer / V. V. Kondrat'ev, U. A. Kazakova // Inzhenernoe obra-

zovanie. 2022. № 31. S. 58–66. DOI 10.54835/18102883_2022_31_6.

14. Luksha P. O. «Nam nuzhen sledujushhij perehod – k cheloveku jekosistemnomu». Razgovor ob obrazovanii budushhego = «We need the next transition – to the ecosystem man». A conversation about the education of the future / P. O. Luksha, M. Je. Kushnir, L. Chekalova // Obrazovatel'naja politika. 2021. 2(86). S. 16–24. DOI 10.22394/2078-838X-2021-2-16-24.

15. Merenkov A. V. Praktiki organizacii podgotovki inzhenernyh kadrov, vostrebovannyh industrij 4.0 = Practices for organizing the training of engineering personnel in demand by industries 4.0 / A. V. Merenkov, O. Ja. Mel'nikova // Inzhenernoe obrazovanie. 2021. № 29. S. 23–33. DOI 10.54835/18102883_2021_29_2.

16. Moiseeva Ju. A. Problema vzaimosvjazi strukturnyh komponentov professional'noj kompetentnosti i pedagogicheskoj dejatel'nosti v processe podgotovki studentov = The problem of the relationship between the structural components of professional competence and pedagogical activity in the process of training students // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 5(128). S. 105–112. DOI 10.20323/1813-145X-2022-5-128-105-112.

17. Poholkov Ju. P. Podhody k ocenke i obespecheniju kachestva inzhenernogo obrazovanija = Approaches to assessing and ensuring the quality of engineering education // Inzhenernoe obrazovanie. 2022. № 31. S. 93–106. DOI 10.54835/18102883_2022_31_10.

18. Rozin V. M. Refleksija osnovanij mezhdisciplinarnogo izuchenija social'nosti = Reflection on the foundations of interdisciplinary study of sociality // Voprosy filosofii. 2020. № 1. S. 64–73. DOI 10.21146/0042-8744-2020-1-64-73.

19. Romanova I. N. Nepreryvnoe obrazovanie pri podgotovke inzhenernyh kadrov = Continuous education in the training of engineering personnel // Inzhenernoe obrazovanie. 2020. № 28. S. 7–10.

20. Rudskoj A. I. Obshheprofessional'nye kompetencii sovremennogo rossijskogo inzhenera = General professional competencies of a modern Russian engineer / A. I. Rudskoj, A. I. Borovkov, P. I. Romanov, O. V. Kolosova // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. T. 27, № 2. S. 5–18.

21. Stegnij V. N. Orientacii studentov tehnicheskogo vuza na cennost' vysshego obrazovanija v budushhem v uslovijah cifrovizacii = Orientation of technical university students on the value of higher education in the future in the context of digitalization // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Social'no-jekonomicheskie nauki. 2023. № 1. S. 8–19. DOI 10.15593/2224-9354/2023.1.1.

Статья поступила в редакцию 05.11.2024; одобрена после рецензирования 19.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 05.11.2024; approved after reviewing 19.12.2024; accepted for publication 23.01.2025

Научная статья
УДК 378.09
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-58
EDN: GLPKQP

Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции бакалавров-политологов

Ольга Михайловна Шерехова
Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и русского как иностранного для медицинских специальностей Медицинского института имени профессора А. П. Зильбера, Петрозаводский государственный университет. 185035, Республика Карелия, Петрозаводск, пр. Ленина, 33
olmili@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-2817-7700

Аннотация. Область политологии тесно связана с коммуникацией, выстраиваемой как с представителями зарубежных государств, так и с гражданами своей страны. В связи с этим для политолога представляется важным не только обладать широким кругозором, но и уметь вести конструктивный диалог с разными по статусу и положению людьми. Сегодня невозможно сотрудничать и взаимодействовать с зарубежными экспертами в различных областях без знания иностранного языка. Интеграция английского для специальных целей (ESP) в образовательный процесс вуза позволяет преподавателю создавать все условия для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих политологов. В статье представлен опыт организации иноязычного образования политологов на протяжении всего обучения в бакалавриате с целью формирования у них иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Описаны разнообразные формы работы со студентами на занятиях по английскому языку, предложены варианты содержания занятий, принципы отбора материала, сформулированы критерии и показатели сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Автор приходит к выводу, что включение профессионального контекста в содержание дисциплины «Иностранный язык», использование инновационных методов и форм обучения для моделирования ситуаций профессиональной деятельности позволит обучающимся осознанно осваивать профессионально-значимую информацию посредством иностранного языка, что, без сомнения, повысит уровень профессиональной подготовки будущих специалистов и сделает их более конкурентоспособными на рынке труда.

Ключевые слова: иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция; английский язык для специальных целей (ESP); бакалавры политологии; иноязычное образование; инновационные методы обучения; моделирование ситуаций; брифинг

Для цитирования: Шерехова О. М. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции бакалавров-политологов // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 58–68. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-58. https://elibrary.ru/GLPKQP

Original article

Formation of foreign language professional communicative competence of bachelors in political science

Olga M. Sherekhova
Candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of foreign languages and russian as a foreign language for medical specialties of professor A. P. Zilber Medical institute, Petrozavodsk state university. 185035, Republic of Karelia, Petrozavodsk, Lenin ave, 33
olmili@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-2817-7700

Abstract. The field of political science is closely related to communication with people from various foreign countries as well as with citizens of their own country. Therefore, it is essential for a political scientist not only to have a broad outlook, but also to be able to conduct a constructive dialogue with people of different status and position. Today it is impossible to co-operate with foreign experts in various fields without knowledge of a foreign language. The integration of English for Special Purposes (ESP) into the educational process of the university allows the teacher to create all conditions for developing foreign-language professional communicative competence of future political

© Шерехова О. М., 2025

scientists. The article presents the experience of organizing foreign language educational process for political science students. The author describes various forms of activities with students in English classes as well as variants of course contents and principles to select material. The article substantiates the essential characteristics, components, criteria, indicators of foreign-language professional communicative competence formation. The author concludes that teaching ESP to political science students will allow them to master professionally significant information through a foreign language. The use of innovative teaching methods and relevant materials will enable professors to increase the level of professionalism of future specialists and it makes them competitive in the labour market.

Key words: foreign language professional communicative competence; english for specific purposes (ESP); political science bachelors; foreign language education; innovative teaching methods; situation modelling; briefing

For citation: Sherekhova O. M. Formation of foreign language professional communicative competence of bachelors in political science. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 58-68. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-58. https://elibrary.ru/GLPKQP

Введение

Язык политики, стремительно входящий в реалии современной жизни, имеет ряд особенностей, основной из которых является то, что он рассматривается не как инструмент отображения политической реальности, а как компонент политического поля [Никулина, 2017]. В связи с тем, что политические действия по своей сути представляют собой речевые действия, некоторые исследователи относят политическую деятельность к языковой. При этом необходимо отметить, что использование политического языка не является «прерогативой государственных чиновников или профессиональных политиков», он используется в качестве убеждения в различных сферах деятельности, поскольку часто рассматривается как язык «применяемый в манипулятивных целях». В качестве источников изучения политического языка выступает политический медиа-дискурс (телевидение, пресса, интернет-каналы) и непосредственно политический (институциональный) дискурс (речь политиков, листовки, дебаты, документы и положения политических партий) [Никулина, 2017].

Вопрос необходимости формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вуза по-прежнему не утрачивает своей актуальности, поскольку именно владение иностранным языком обеспечивает обучающимся возможность эффективно коммуницировать в академической, а впоследствии и в профессиональной среде. Преподавание иностранного языка в российских вузах, как правило, осуществляется с учетом направления подготовки студентов. Английский для специальных целей (English for Special Purposes или ESP) давно стал важнейшей составляющей иноязычного образования в вузе [Сергеева, 2022]. Профессионально ориентированный подход к обучению английскому языку связан, с одной стороны, с требованиями федеральных государственных стандартов, а также фокусируется на потребности самих студентов различных специальностей, с другой стороны [Шерехова, 2022].

Это относится и к политологам, которые, будучи специалистами с широким кругозором, могут использовать знание иностранного языка в различных целях. В первую очередь, владение языком позволяет получать информацию о политической ситуации в той или иной стране и мире в целом из первоисточников, во-вторых, это дает возможность изучать иностранные документы в оригинале самостоятельно, без помощи переводчиков, в-третьих, открывает возможность общения с коллегами на различных семинарах, конференциях и других мероприятиях, и, наконец, в-четвертых, владение иностранным языком дает возможность изучения научной литературы, описывающей новые феномены и тенденции в области политологии, и выполнять собственные исследования с последующей их презентацией в научных кругах. Целью данной статьи является описание и анализ опыта преподавания английского для студентов-политологов с целью формирования у них иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Обзор литературы

Наряду с формированием универсальных компетенций бакалавров, Федеральными государственными образовательными стандартами предполагается формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих специалистов. Многие исследователи подчеркивают образовательный потенциал дисциплины «Иностранный язык», в процессе изучения которой высока вероятность развития межкультурных, научных и профессиональных связей [Матиенко]. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, будучи неотъемлемым компонентом профессиональной

компетентности выпускников, предоставляет им возможность осуществлять эффективное взаимодействие с представителями других языков и культур «в логике современного научного мировоззрения, с учетом профессиональных особенностей» [Матиенко]. В исследованиях российских ученых представлена модель иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, в состав которой входят несколько блоков, а именно: когнитивный, мотивационный, операциональный, блок личностных качеств, саморегуляционный и оценочный [Мушенко, 2021]. Согласно авторам, формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции предполагает передачу знаний в профессиональной области, повышение мотивации к обучению посредством использования интерактивных методов обучения, инновационных форм работы со студентами, актуального содержания материалов, развитие ценностных ориентаций при постановке профессиональных задач, а также способностей к минимизации негативных факторов на пути к их решению и самостоятельной оценке результатов [Мушенко, 2021].

За основу критериев оценки сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, как правило, принимаются требования ФГОС к иноязычной подготовке студентов [Матвеева, 2018]. Однако, есть исследования, в которых авторы выделяют ряд дескрипторов для оценки сформированности компонентов иноязычной коммуникативной компетенции во взаимосвязи с категориями иноязычного профессионального дискурса, а также способы их измерения [Минакова, 2013]. Во внимание принимаются умения грамотно оформлять высказывание с использованием специальной терминологии, реализовывать коммуникативные намерения, продуцировать высказывание, выстраивать тактику общения с собеседником, использовать материалы на иностранном языке как дополнительные источники информации, занимать активную позицию в процессе коммуникации. На основе этих дескрипторов авторы данной концепции выделяют следующие критерии оценивания: владение профессиональной лексикой, средствами коммуникации, способность достигать коммуникативную цель, умение извлекать необходимую информацию, активность общения [Минакова, 2013]. Таким образом, о сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции свидетельствует уровень владения иностранным языком в различных его аспектах, умение выстраивать диалог с партнером на профессиональные темы, способность анализировать информацию на иностранном языке, а также проявлять инициативность и активность в общении.

Опыт организации обучения будущих политологов английскому с целью формирования их иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции описывается как зарубежными [Ladjel, Hamzaoui-Elachachi, 2017], так и российскими учеными [Попова, 2020]. Исследователи сходятся во мнении, что профессионал в области политологии «должен обладать масштабным набором знаний» [Звягинцева, 2018], именно это позволяет повышать образованность будущих политиков, открывает возможности анализа происходящих социальных и политических событий в мире, помогает осуществлять стратегическое планирование, принимать верные решения, прогнозировать будущее государства [Звягинцева, 2018]. Н. Л. Рябенко считает, что важную роль при обучении иностранному языку будущих политологов играет отбор тематического и языкового материала, который должен «соответствовать реальным потребностям трудового пространства, которые определяются интересами государства» [Рябенко, 2014], а в качестве технологий при обучению иностранному языку исследователь предлагает использовать диалог, имитационные, деловые, ролевые игры, межкультурную коммуникацию, под которой подразумевает «общение между представителями различных культур». Кроме того, автор делает акцент на включение в процесс обучения иностранным языкам проблемных ситуаций, в процессе решения которых студенты «имитируют будущую профессиональную деятельность» [Рябенко, 2014]. По мнению Е. П. Звягинцевой и Е. Б. Манаховой, иноязычное обучение студентов факультета политологии должно быть направлено на развитие коммуникативных способностей и навыков грамотного изложения мыслей [Звягинцева, 2018]. Развитие аналитического ума, памяти, умения прогнозировать может и должно осуществляться в рамках изучения иностранного языка. В связи с этим большее внимание необходимо уделять развитию устной речи и аудированию, а также созданию условий для самомотивации обучающихся.

Подчеркнем, что по наблюдениям многих исследователей, обучение ESP в программе политологии является сложной задачей как для студентов, так и для ведущих преподавателей [Triristina,

2021]. Важной спецификой изучения материалов в области политологии является то, что в центре внимания чаще всего находятся текущие проблемы, отношения между странами и актуальные события, происходящие внутри страны. Поэтому учебные материалы должны отражать современную реальность, быть связанными с текущими событиями, поскольку только в этом случае они потенциально могут вызвать интерес у учащихся, обеспечивая тем самым лучшую мотивацию к обучению [Djelloul, 2022]. Однако это непростая задача для преподавателя иностранного языка в сфере политологии, поскольку материал, основанный на актуальных вопросах, как правило, устаревает за очень короткий период времени [Pralas, 2022]. В связи с этим, материалы, используемые в процессе изучения иностранного языка, должны постоянно обновляться и совершенствоваться.

Поскольку формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции возможно при использовании активных и интерактивных форм проведения занятий по иностранному языку [Коровушкина, 2020], принципиально важным является не только подбор и подготовка материалов для изучения в процессе занятий, но и способность педагога «создавать ситуации, которые были бы близки к возможным в профессиональной сфере» [Дробышева, 2015]. Это обеспечивает вовлеченность каждого студента в иноязычное общение на занятиях, что, безусловно, повышает интерес и мотивацию всех, без исключения, в том числе и студентов со слабой языковой подготовкой. Правильная организация обучения английскому языку для профессиональных целей позволяет преподавателю моделировать ситуации профессионального общения и проигрывать их во время занятий. В этом случае студенты могут одновременно усваивать лексику в данной сфере и отрабатывать поведение и речевые действия в возможных сценариях профессиональной деятельности. По мнению Н. Н. Дробышевой, студенты-политологи, будучи студентами нелингвистического направления подготовки, должны осознавать «потенциальную прибыль от знания иностранного языка в их будущей профессиональной деятельности» [Дробышева, 2015, с. 77].

Материалы и методы исследования

В ходе исследования особенностей формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов политологов использовались следующие методы: анализ научной литературы по проблеме, анкетирование, самооценивание, экспертное оценивание, наблюдение, анализ работ, выполненных бакалаврами-политологами, беседы со студентами, сравнение полученных данных.

Исследование проводилось в несколько этапов в процессе иноязычного обучения студентов направления подготовки «Политология» с 1-го по 4-й курс института истории, политических и социальных наук Петрозаводского государственного университета. Иноязычное обучение политологов основывается на профессионально-ориентированном и коммуникативном подходах, приоритетное внимание уделяется развитию умений и навыков говорения, в том числе навыков публичных выступлений.

На первом этапе обучения происходит интеграция профессионального контекста в иноязычное образование и создание благоприятных условий для повышения мотивации к изучению профессионального языка (развитие мотивационной составляющей иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции). На втором этапе посредством использования элементов предметно-языкового интегрированного обучения создаются условия для осознанного усвоения профессионально-значимой информации при помощи иностранного языка (когнитивная и операциональная составляющая). Студенты развивают умения и навыки самопрезентации в процессе подготовки публичных выступлений. На третьем этапе основное внимание уделяется развитию спонтанной речи, поэтому целесообразным представляется использование коммуникативного подхода в обучении, который направлен на овладение языковым материалом для вовлечения обучающихся в реальное общение (развитие блока личностных качеств). На последнем этапе основной акцент ставится на формирование исследовательских навыков, развитие критического мышления, умений анализировать информацию из различных источников (саморегуляционная и оценочная составляющие). Таким образом, в процессе обучения английскому языку происходит формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Организация исследования

Дисциплина «Иностранный язык» преподается политологам в Петрозаводском государственном университете на протяжении всего обучения по программам бакалавриата. Студенты интенсивно

изучают иностранный язык в течение первых пяти семестров с общим количеством контактных часов – 281 час. В шестом – восьмом семестрах продолжается изучение иностранного языка в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», 215 часов из общего времени выделяется на практические занятия. Основной характеристикой ESP является то, что язык преподается не по отдельным темам, а скорее, как часть предметной области [Поскребышева, 2020]. Большое количество часов, выделенное на практическое изучение иностранного языка, позволяет педагогу включать в содержание дисциплины темы, связанные с основными предметами направления подготовки.

На первом этапе обучения профессиональному языку вводится лексика, связанная со сферой политологии, на занятиях изучаются англоязычные тексты и выполняются коммуникативные упражнения на запоминание вокабуляра. Так, уже в первом семестре студенты изучают основные понятия современной политической науки, формы государственного правления: монархию и республику, обсуждают взаимосвязь политики и власти, сущность и типы политического процесса, методы политического управления, политические партии, а также роль гражданского общества и отдельно взятого человека в политическом процессе. Поскольку лексика представляет собой основную и самую существенную часть английского для профессиональных целей, очень важно последовательно создавать определенный набор терминов, фраз, выражений, характерных для этой области обучения и часто встречающихся. Пополнение словарного запаса является, с точки зрения многих теоретиков и практиков преподавания английского для специальных целей, основной задачей в процессе преподавания языка [Pralas, 2022]. Лексические задания разрабатываются с учетом потребностей студентов, в соответствии с их областью обучения, что позволяет развивать мотивацию к изучению иностранного языка, а также интерес к профессиональному контексту. В дальнейшем эта лексика используется для обсуждения различных тем, связанных с политической сферой деятельности. С целью повышения мотивации к изучению профессионально ориентированного языка на первой неделе обучения студенты готовят короткие цифровые истории на тему «Почему я выбрал эту профессию», в которых рассказывают, чем их привлекает политическая наука, как они пришли к своему выбору, что оказало влияние на него.

Второй этап развития иноязычной профессиональной компетенции посвящен формированию умений и навыков монологических высказываний и публичных выступлений. На данном этапе вводятся разнообразные формы работы, такие как использование цифровых историй, подготовка и презентация информационного доклада. Студенты начинают приобретать опыт публичных выступлений, готовят презентации об известных политиках и их архетипах. Поскольку навыки публичного выступления являются важными для будущих политологов, студенты учатся составлять и представлять первые информационные доклады. Для этого преподаватель предоставляет информацию, как структурировать информационные и академические доклады, чем они отличаются, как их визуализировать, как удерживать интерес публики. Студенты смотрят выступления известных политиков и анализируют их манеру поведения на публике. На занятия приглашаются студенты старших курсов с мастер-классами «Как подготовить публичное выступление и представить его», в ходе которых делятся своим опытом написания и презентации докладов. Кроме того, на занятиях по английскому языку обучающиеся обсуждают основные политические системы современности, основные формы политических режимов, такие как демократия, авторитаризм, тоталитаризм и теократия, модели политической культуры современной России, роль международных организаций в современной политической жизни и другие вопросы, связанные с международной политикой.

На третьем этапе – развитие спонтанной речи – усложняются формы работы со студентами. Они учатся анализировать и представлять еженедельные новости по трем блокам: мировые, российские и региональные. Каждую неделю назначаются обозреватели новостей, которые готовят презентации по ним, представляют ее аудитории и отвечают на вопросы. Проводятся брифинги по профессионально-ориентированным темам. Группа делится на «экспертов» по определенным вопросам и «журналистов». «Эксперты» заранее готовят доклады по заданной теме, тщательно изучают материал самостоятельно, а затем представляют информацию группе. «Журналисты», в свою очередь, задают вопросы экспертам, на которые те должны спонтанно ответить. Темы сначала предлагает преподаватель, но иногда сами студенты инициируют обсуждение интересующих их тем. Темы связаны, как правило, с политическими событиями или деятельностью веду-

щих политиков. Так, политологи готовили экспертные доклады по темам «Cold War (Холодная война)», «Чеченские войны (Two Chechen Wars)», «Порядок проведения выборов в США», «Политические режимы» и многие другие. Большое внимание уделяется политической конфликтологии, особенностям политических конфликтов, их типам и видам, а также обсуждаются примеры крупнейших политических конфликтов в новой и новейшей мировой истории и их последствия. Студенты готовят информационно-аналитические презентации, раскрывая причины международных конфликтов, их суть и последствия.

Поскольку четвертый этап посвящен развитию исследовательских умений и навыков и критического мышления, большое внимание уделяется работе с различными источниками информации и их анализу. Появляется новый формат брифингов – студенты-политологи «заказывают» международникам темы для брифинга и наоборот. Например, студенты международных отношений предложили политологам подготовить доклады на следующие темы: «Изменения мотивации разных поколений населения России к участию в политических процессах – Different generations in Russia and their motivation to participate in political processes», «Возможные последствия для России после вступления Финляндии в НАТО – Cosequences to Russia after April 4, 2023 when Finland joined NATO». Политологи, в свою очередь, высказались в пользу следующих тем: «Взаимодействие государств Арктической зоны в современных условиях – Interaction of the Arctic zone states in modern conditions», «Международные проблемы Ближнего Востока – International issues in the Middle East» и другие. Студенты-эксперты готовят самостоятельно выступления по заданной теме, максимально в нее углубляясь, затем представляют ее и отвечают на вопросы аудитории. Студенты изучают политические процессы в Европе, США, на Ближнем Востоке, в азиатском регионе, а также взаимоотношения России с разными странами. Они готовят информационные доклады, участвуют в брифингах, круглых столах и дебатах, освещают новости, анализируя и сравнивая информацию из различных источников.

Отдельный модуль посвящен обсуждению глобальных проблем человечества и способов их решения. Поскольку данная тема универсальна для всех направлений подготовки, преподаватели кафедры иностранных языков гуманитарных направлений реализуют проект «Навстречу глобальным вызовам», в рамках которого организуют и проводят аудиторные и внеаудиторные занятия, посвященные решению глобальных проблем на трех уровнях: региональном, национальном и международном. Студенты обсуждают проблемы мирового масштаба, решение которых предусмотрено в рамках реализации целей устойчивого развития, таких как борьба с бедностью, голодом и нехваткой питьевой воды, сокращение безграмотности, преодоление неравенства, улучшение экологической обстановки и др. Студенты готовят презентации, цифровые истории, в которых раскрывают масштаб той или иной проблемы и предлагают пути ее решения. Кроме того, обучающимся предлагается осветить социальные и экологические проблемы региона, представив их в видеороликах. Лучшие ролики размещаются на канале проекта в интернете. Таким образом, постоянно участвуя в различных видах деятельности, студенты продолжают совершенствовать свои разговорные навыки (подготовленную и спонтанную речь), а также навыки аудирования, чтения и письма.

На четвертом курсе в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» продолжается формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в процессе изучения профессионально-ориентированных тем. Студенты изучают на английском языке манипулятивные техники, виды пропаганды, архетипы политиков, выборные технологии и многое другое. Итоговый экзамен по курсу проводится в формате конференции, на котором студенты защищают исследовательские профессионально ориентированные доклады на иностранном языке. Лучшие доклады рекомендуются для участия в ежегодной научно-практической студенческой конференции с последующей публикацией результатов в сборнике статей.

Результаты исследования и их обсуждение

С целью выявления изменений уровня развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции были проведены опросы студентов-политологов в первом и седьмом семестрах. На основе разработок И. А. Матвеевой, Ю. В. Сусловой, Л. Ю. Минаковой, Э. Вард, Е. М. Кузнецовой, М. Б. Марутян по оцениванию сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции были разработаны следующие критерии:

1. Достаточный или продвинутый уровень сформированности языковых умений и навыков.
2. Достаточный или продвинутый уровень владения коммуникативными умениями и навыками.
3. Активность и инициативность в процессе иноязычного профессионального общения.
4. Способность анализировать и интерпретировать информацию из различных источников.
5. Достаточный или продвинутый уровень мотивации к изучению английского языка для специальных целей.

Студентам предлагалось оценить себя по следующим критериям: а) свое владение лексикой и грамматикой английского языка; б) умение вести диалог на английском языке (задавать вопросы и отвечать на них); в) желание овладеть иностранным языком в сфере своей профессиональной деятельности; г) умение инициировать общение, предлагать новые идеи, формы работы и пр., д) умение находить необходимую информацию в различных источниках на английском языке и применять ее на практике. В качестве шкалы оценивания предлагались следующие баллы: 0-5 подразумевает пассивный уровень сформированности/обладания, 5-10 – базовый уровень, 10-15 – достаточный уровень сформированности/обладания, 15-20 – продвинутый уровень. В опросах участвовали 32 человека. Далее был высчитан средний балл оценивания по показателям. Результаты опроса представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

Самооценивание обучающимися 1-го курса уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции

Критерий	Пассивный уровень	Базовый уровень	Достаточный уровень	Продвинутый уровень
Языковые умения и навыки	44,1	38,2	17,6	-
Коммуникативные навыки	52,9	29,4	17,6	-
Мотивация	23,5	20,6	41,2	14,7
Активность и инициативность	32,4	41,2	17,6	8,8
Анализ источников информации	29,4	50	11,8	8,8

Из таблицы видно, что на начальном этапе обучения студенты достаточно низко оценивают свои языковые и коммуникативные умения и навыки: 44,1 и 52,9 % респондентов считают, что они владеют ими на пассивном уровне соответственно, а 38,2 % и 29,4 % относят их к базовому уровню. Только 17,6 % всех опрошенных оценивают свое владение этими умениями и навыками на достаточном уровне. Никто из студентов не отнес данные умения и навыки к продвинутому уровню. При этом только 23,5 % и 20,6 % опрошенных считают свой уровень мотивации к изучению иностранного языка пассивным и базовым соответственно, тогда как 41,2 % и 14,7 % обучающихся имеют достаточный и продвинутый уровень мотивации к изучению иностранного языка. На низком пассивном уровне находятся активность и инициативность обучающихся (32,4 %), 41,2 % – на базовом, 17,6 % – на достаточном, 8,8 % – на продвинутом. Немного выше оцениваются умения анализировать источники информации: 29,4 % респондентов считают, что обладают ими на пассивном уровне, 50 % относят их к базовому, 11,8 % – к достаточному и 8,8 % – к продвинутому.

Таблица 2.

Самооценивание обучающимися 4-го курса уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции

Критерий	Пассивный уровень	Базовый уровень	Достаточный уровень	Продвинутый уровень
Языковые умения и навыки	17,6	26,5	41,2	14,7
Коммуникативные навыки	14,7	29,4	17,6	38,3
Мотивация	8,8	17,6	41,2	32,4
Активность и инициативность	11,8	29,4	50	8,8
Анализ источников информации	-	11,8	50	38,2

Анализ данных самооценивания обучающихся 4-го курса свидетельствует об очевидном улучшении показателей сформированности их иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Из таблицы видно, что уровень владения языковыми умениями и навыками сместился с пассивного и базового до достаточного уровня сформированности (пассивный – 17,6 %, 26,5 % – базовый, 41,2 % – достаточный и 14,7 % – продвинутый); коммуникативные умения и навыки изменились с пассивного и базового уровней до достаточного и продвинутого уровней (14,7 %, – пассивный, 29,4 % – базовый, 17,6 % – достаточный, продвинутый – 8,3 %). Кроме того, повысилась мотивация обучающихся к изучению иностранного языка – с базового до продвинутого уровня (8,8 % – пассивный, 17,6 % – базовый, 41,2 % – достаточный, 32,4 % – продвинутый). Большие изменения произошли в способности проявлять активность и инициативу в общении – смещение показателей с пассивного и базового в сторону достаточного и продвинутого уровня сформированности (11,8 %; 29,4 %; 50 %; 8,8 %). Самые большие изменения отмечаются в способности анализировать информацию из различных источников на иностранных языках с пассивного и базового до достаточного и продвинутого уровней (0 % – пассивный, 11,8 % – базовый, 50 % – достаточный, 38,2 % – продвинутый).

Кроме того, наряду с самооцениванием студентами уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции два преподавателя кафедры иностранных языков, выступившие в роли экспертов, производили оценивание всех студентов в процессе проведения контрольных брифингов во втором и седьмом семестрах. Эксперты оценивали уровень сформированности языковых и коммуникативных умений, степень заинтересованности (мотивированности) обучающихся, активность и инициативность, а также умение анализировать и интерпретировать информацию. Оценивание проводилось по 20-бальной шкале, где 0-5 подразумевает пассивный уровень сформированности/обладания, 5-10 – базовый уровень, 10-15 – достаточный уровень сформированности/обладания, 15-20 – продвинутый уровень. Далее также высчитывался средний показатель. Необходимо заметить, что в некоторых случаях оценки преподавателей оказались выше, чем самооценивание студентов. Данные оценивания экспертов представлены в Таблице 3

Таблица 3.

Экспертное оценивание уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции на начальном и заключительном этапе

Критерий оценивания	Средний балл на начальном этапе		Средний балл на заключительном этапе	
	Первый эксперт	Второй эксперт	Первый эксперт	Второй эксперт
Языковые умения и навыки	10,7	9,8	13,1	12,5
Коммуникативные умения и навыки	10,2	10,8	13,8	12,9
Проявление интереса к заданиям	14,8	14,1	15,9	15,5
Активность и инициативность	11,2	10,8	13,1	12,9
Умение анализировать и представлять информацию	8,3	8,1	14,3	13,9

Согласно данным Таблицы 3, показатели по отдельным критериям, характеризующим уровень сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции бакалавров 1-го и 4-го курсов значительно улучшились. Так, средний бал экспертной оценки языковых умений и навыков увеличился с базового до достаточного уровня (с 10,7 и 9,8 до 13,1 и 12,5 баллов), по оценке экспертов коммуникативных умений и навыков средний балл увеличился с нижнего порога базового уровня на 2 единицы (с 10,2 и 10,8 до 12,8 и 12,9). Также улучшилась заинтересованность к выполнению заданий (с 14,8 и 14,1 до 15,9 и 15,5) и проявление активности и инициативности (с 11,2 и 10,8 до 13,1 и 12,9), заметно улучшились умения анализировать и представлять информацию – с базового до достаточного (с 8,3 и 8,1 до 14,3 и 13,9).

Согласно полученным данным, а также положительной динамике результатов текущей и промежуточной аттестации, можно сделать вывод о том, что использование профессионально-

ориентированного подхода и коммуникативных методов обучения на занятиях по английскому языку позволяет создавать необходимые условия для развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и добиваться положительных результатов.

Заключение

Таким образом, в процессе исследования мы пришли к следующим выводам:

1. В иноязычном образовании бакалавров политологии представляется возможным успешное развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, которая является неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности выпускников.

2. Использование профессионально-ориентированного подхода к обучению иностранному языку позволяет создавать атмосферу погружения обучающихся в иноязычный профессиональный контекст на уровнях содержания и деятельности. Формирование иноязычной профессиональной компетенции осуществляется поэтапно. На первом этапе создаются благоприятные условия для повышения мотивации к изучению профессионального языка (мотивационная составляющая). Второй этап посвящен созданию условий для осознанного усвоения профессионально-значимой информации и развития умений самопрезентации (когнитивная и операциональная составляющая). На третьем этапе формируются умения и навыки спонтанной речи (развитие блока личностных качеств), а четвертый этап посвящен развитию исследовательских умений и навыков (саморегуляционная и оценочная составляющие).

3. Материалы по английскому языку для политологов должны быть разработаны таким образом, чтобы они могли соответствовать текущей ситуации и удовлетворять конкретные профессиональные или академические потребности учащихся, что позволит повысить их мотивацию к овладению иностранным языком.

4. Поэтапное усложнение содержания иноязычного образования и использование коммуникативных методов обучения на занятиях по английскому языку позволяет вовлекать обучающихся в живой диалог, создавать ситуации, приближенные к реальной жизни, что дает возможность будущим политологам овладевать иностранным языком для решения профессиональных задач.

Выпускник-политолог, обладающий профессиональной иноязычной коммуникативной компетенцией, всегда остается востребованным на рынке труда, поскольку коммуникация в области политологии часто предполагает не только общение с представителями своего государства, но и развитие отношений с другими странами и международными организациями. Кроме того, английский язык остается языком науки и дипломатии, поэтому владение им открывает безграничные возможности для исследователей в этой области.

Библиографический список

1. Генералова С. Н. Понятие «политический дискурс» в лингвокультурологической парадигме // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2010. № 1. С. 95–101.

2. Дробышева Н. Н. Особенности иноязычного профессионально ориентированного обучения политологов-бакалавров с позиции системного подхода // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2015. № 4. 76–80. https://doi.org/10.12737/17063.

3. Звягинцева Е. П. Создание условий для самомотивации будущих политологов в процессе иноязычного обучения / Е. П. Звягинцева, Е. Б. Манахова // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2018. № 8(6). С. 29–34. https://doi.org/10.26794/2226-7867-2018-8-6-29-34.

4. Коровушкина М. В. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция как составляющая конкурентоспособности выпускника экономического вуза // Актуальные ориентиры при проектировании содержания обучения иностранному языку в нелингвистическом университете : мат. межвузовской научно-практ. конф. Москва : Российский гос. гум. ун-тет, 2020. 5 с.

5. Матвеева И. А. Критерии и уровни сформированности иноязычной коммуникативной компетенции курсантов военного авиационного вуза / И. А. Матвеева, Ю. В. Суслова // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 209–213.

6. Матиенко А. В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике формирования полилингвальной и мультикультурной личности // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2016. № 2 (8). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnaya-professionalnaya-kommunikativnaya-kompetentsiya-opredelenie-ponyatiya-v-logike-formirovaniya-polilingvalnoy-i (дата обращения: 18.12.2024).

7. Минакова Л. Ю. К вопросу о контроле сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов / Л. Ю. Минакова, Э. Вард, Е. М. Кузнецова, М. Б. Марутян // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 90–96.

8. Мушенко Е. В. Модель формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов (направление подготовки «зарубежное регионоведение») / Е. В. Мушенко, Л. А. Микаелян // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, № 3. С. 433–439.

9. Никулина Д. Е. Политический дискурс как объект лингвистического исследования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 9-1 (75). С. 147–149.

10. Попова Е. А. Политический дискурс в обучении иностранным языкам студентов-международников и политологов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 1 (834). С. 77–87.

11. Поскребышева Т. А. Применение ESP как средства развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции магистрантов // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30282 (дата обращения: 18.12.2024).
https://doi.org/10.17513/spno.30282.

12. Проскура Я. В. Теоретические основы и особенности преподавания английского языка для специальных целей / Я. В. Проскура, М. В. Захарова-Саровская // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 302–305.

13. Рябенко Н. Л. Теоретические подходы к профессиональной подготовке политологов-международников в аспекте межкультурной коммуникации // Вестник ГУУ. 2014. № 17. С. 242–248.

14. Сергеева Н. Н. Профессионально ориентированный подход при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: сущность и принципы / Н. Н. Сергеева, С. Н. Сорокоумова // Язык и культура. 2022. № 57. С. 223–239. doi: 10.17223/19996195/57/11.

15. Удина Н. Н. Междисциплинарный подход в обучении иностранным языкам / Н. Н. Удина, А. А. Атабекова // Вестник РУДН. Серия: Юридические науки. 2012. № 1. С. 226–229.

16. Шерехова О. М. ESP как средство формирования универсальных и профессиональных компетенций будущих юристов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 22, № 1. С. 105–109. https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-1-105-109

17. Karima Ladjel, Hafida Hamzaoui-Elachachi. Improving political sciences students' reading comprehension of English texts the journal of teaching English for specific and academic purposes Vol. 5, № 4, 2017, pp. 755–770 DOI: 10.22190/JTESAP1704755L.

18. Hadj Djelloul Kh. and Melouk M. Meeting students' needs: ESP teaching at the department of political sciences // African Educational Research Journal. 2022. № 10(2). Pp. 150–160.

19. Pralas J, Žugić D. Designing Material for Teaching English for Political Science and Diplomacy Or How to Be Up-To-Date With Potentially Outdated Material // Journal of Language and Literary Studies. 2022. Pp. 211–227. DOI: 10.31902/fll.42.2022.14.

20. Triristina N. & Khabib S. Students' perception on the effectiveness of teaching ESP for social and political science program // Social Sciences, Humanities and Education Journa l (SHE Journal), 2021. 2(2), 83–95. DOI: 10.25273/she.v2i2.9228.

Reference list

1. Generalova S. N. Ponjatie «politicheskij diskurs» v lingvokul'turologicheskoj paradigme = The concept of «political discourse» in the linguacultural paradigm // Vestnik LGU im. A. S. Pushkina. 2010. № 1. S. 95–101.

2. Drobysheva N. N. Osobennosti inojazychnogo professional'no orientirovannogo obuchenija politologov-bakalavrov s pozicii sistemnogo podhoda = Features of foreign language professionally oriented training of political scientist-bachelors from the position of a systems approach // Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. 2015. № 4. 76–80. https://doi.org/10.12737/17063.

3. Zvjaginceva E. P. Sozdanie uslovij dlja samomotivacii budushhih politologov v processe inojazychnogo obuchenija = Creating conditions for self-motivation of future political scientists in the process of foreign language learning / E. P. Zvjaginceva, E. B. Manahova // Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. 2018. № 8(6). S. 29–34. https://doi.org/10.26794/2226-7867-2018-8-6-29-34.

4. Korovushkina M. V. Professional'naja inojazychnaja kommunikativnaja kompetencija kak sostavljajushhaja konkurentosposobnosti vypusknika jekonomicheskogo vuza = Professional foreign language communicative competence as a component of competitiveness of a graduate of an economic university // Aktual'nye orientiry pri proektirovanii soderzhanija obuchenija inostrannomu jazyku v nelingvisticheskom universitete : mat. mezhvuzovskoj nauchno-prakt. konf. Moskva : Rossijskij gos. gum. un-tet, 2020. 5 c.

5. Matveeva I. A. Kriterii i urovni sformirovannosti inojazychnoj kommunikativnoj kompetencii kursantov voennogo aviacionnogo vuza = Criteria and levels of development of foreign language communicative competence of military aviation university cadets / I. A. Matveeva, Ju. V. Suslova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2018. № 60-3. S. 209–213.

6. Matienko A. V. Inojazychnaja professional'naja kommunikativnaja kompetencija: opredelenie ponjatija v logike formirovanija polilingval'noj i mul'tikul'turnoj lichnosti = Foreign language professional communicative competence: definition of the concept in the logic of formation of a multilingual and multicultural personality // Nauchnyj rezul'tat. Voprosy teoreticheskoj i prikladnoj lingvistiki. 2016. № 2 (8). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnaya-professionalnaya-kommunikativnaya-kompetentsiya-opredelenie-ponyatiya-v-logike-formirovaniya-polilingvalnoy-i (data obrashhenija: 18.12.2024).

7. Minakova L. Ju. K voprosu o kontrole sformirovannosti inojazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov nejazykovyh fakul'tetov = On the issue of monitoring the development of foreign language communicative competence of non-linguistic faculty students / L. Ju. Minakova, Je. Vard, E. M. Kuznecova, M. B. Marutjan // Jazyk i kul'tura. 2013. № 4 (24). S. 90–96.

8. Mushenko E. V. Model' formirovanija inojazychnoj professional'noj kommunikativnoj kompetencii studentov (napravlenie podgotovki «zarubezhnoe regionovedenie») = Model of formation of foreign language professional communicative competence of students (training area «foreign regional studies») / E. V. Mushenko, L. A. Mikaeljan // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2021. T. 6, № 3. S. 433–439.

9. Nikulina D. E. Politicheskij diskurs kak objekt lingvisticheskogo issledovanija = Political discourse as an object of linguistic research // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. № 9-1 (75). S. 147–149.

10. Popova E. A. Politicheskij diskurs v obuchenii inostrannym jazykam studentov-mezhdunarodnikov i politologov = Political discourse in teaching foreign languages to students majoring in international relations and political science // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2020. № 1 (834). S. 77–87.

11. Poskrebysheva T. A. Primenenie ESP kak sredstva razvitija inojazychnoj professional'noj kommunikativnoj kompetencii magistrantov = The use of ESP as a means for developing foreign language professional communicative competence of master's students // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2020. № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30282 (data obrashhenija: 18.12.2024). https://doi.org/10.17513/spno.30282.

12. Proskura Ja. V. Teoreticheskie osnovy i osobennosti prepodavanija anglijskogo jazyka dlja special'nyh celej = Theoretical foundations and features of teaching English for special purposes / Ja. V. Proskura, M. V. Zaharova-Sarovskaja // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2021. № 71-2. S. 302–305.

13. Rjabenko N. L. Teoreticheskie podhody k professional'noj podgotovke politologov-mezhdunarodnikov v aspekte mezhkul'turnoj kommunikacii = Theoretical approaches to professional training of international political scientists in the aspect of intercultural communication // Vestnik GUU. 2014. № 17. S. 242–248.

14. Sergeeva N. N. Professional'no orientirovannyj podhod pri obuchenii inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze: sushhnost' i principy = Professionally oriented approach to teaching a foreign language in a non-linguistic university: essence and principles / N. N. Sergeeva, S. N. Sorokoumova // Jazyk i kul'tura. 2022. № 57. S. 223–239. Doi: 10.17223/19996195/57/11.

15. Udina N. N. Mezhdisciplinarnyj podhod v obuchenii inostrannym jazykam = Interdisciplinary approach in teaching foreign languages / N. N. Udina, A. A. Atabekova // Vestnik RUDN. Serija: Juridicheskie nauki. 2012. № 1. S. 226–229.

16. Sherehova O. M. ESP kak sredstvo formirovanija universal'nyh i professional'nyh kompetencij budushhih juristov = ESP as a means of developing universal and professional competencies of future lawyers // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2022. T. 22, № 1. S. 105–109. https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-1-105-109

17. Karima Ladjel, Hafida Hamzaoui-Elachachi. Improving political sciences students' reading comprehension of English texts the journal of teaching English for specific and academic purposes Vol. 5, № 4, 2017, pp. 755–770 DOI: 10.22190/JTESAP1704755L.

18. Hadj Djelloul Kh. and Melouk M. Meeting students' needs: ESP teaching at the department of political sciences // African Educational Research Journal. 2022. № 10(2). Pp. 150–160.

19. Pralas J, Žugić D. Designing Material for Teaching English for Political Science and Diplomacy Or How to Be Up-To-Date With Potentially Outdated Material // Journal of Language and Literary Studies. 2022. Pp. 211–227. DOI: 10.31902/fll.42.2022.14.

20. Triristina N. & Khabib S. Students' perception on the effectiveness of teaching ESP for social and political science program // Social Sciences, Humanities and Education Journa l (SHE Journal), 2021. 2(2), 83–95. DOI: 10.25273/she.v2i2.9228.

Статья поступила в редакцию 29.11.2024; одобрена после рецензирования 27.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 29.11.2024; approved after reviewing 27.12.2024; accepted for publication 23.01.2025

Научная статья
УДК 378.147:81’243(045)
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-69
EDN: IIIHZT

Применение цифровых технологий при обучении профессиональной лексике студентов неязыковых специальностей

Елена Сергеевна Шестакова[1], Анастасия Сергеевна Гусева[2]
[1]Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 1 института филологии, Крымский федеральный университет им В. И. Вернадского. 295007, г. Симферополь, пр. Вернадского, д. 4
[2]Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранного языка института социального инжиниринга, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М. Ф. Решетнева. 660037, г. Красноярск, пр. им. газеты «Красноярский рабочий», д. 31
[1]shestackov@yandex.ru, https//orcid.org/0000-0003-0619-9201
[2]gonina-nastya@rambler.ru, https//orcid.org/0000-0002-0298-3333

Аннотация. Применение цифровых технологий при обучении иностранным языкам получило широкое распространение в вузах. В статье представлен обзор цифровых технологий Wordwall, Breaking News English и Twee, успешно зарекомендовавших себя для языковой и речевой активизации профессиональной лексики. Также авторы рассмотрели опыт апробации данных сервисов при обучении профессиональной лексике студентов неязыковых специальностей в Крымском федеральном университете им. В. И. Вернадского в рамках курсов «Деловой иностранный язык» и «Иностранный язык профессиональной направленности» в 2022–2024 гг. Особое внимание уделяется определению преимуществ и недостатков применения сервисов Wordwall, Breaking News English. Для систематизации плюсов и минусов обсуждаемых технологий были выделены следующие критерии: 1) доступность; 2) привлекательность; 3) интерактивность; 4) наличие информационных блоков; 5) наличие готовых заданий, рассчитанных на различные уровни развития лексических навыков; 6) функция генерации материалов и заданий; 7) вариативность уровня сложности материалов и заданий. Анализ внедрения сервисов Wordwall, Breaking News English и Twee в образовательный процесс показал, что они предоставляют разнообразный набор готовых заданий и шаблонов для создания новых материалов и, более того, дополняют друг друга по функциональным характеристикам. Результаты исследования дают дополнительную мотивацию для использования цифровых сервисов в преподавании профессиональной лексики в дополнение к базовым учебникам.

Ключевые слова: цифровые технологии; иностранный язык; обучение профессиональной лексике; неязыковые специальности; Wordwall; Breaking News English; Twee; преимущества и недостатки цифровых технологий

Для цитирования: Шестакова Е. С., Гусева А. С. Применение цифровых технологий при обучении профессиональной лексике студентов неязыковых специальностей // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 69–82. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-69. https://elibrary.ru/IIIHZT

Original article

The application of digital technologies in teaching professional vocabulary to students in non-linguistic disciplines

Elena S. Shestakova[1], Anastasiya S. Guseva[2]
[1]Candidate of pedagogical sciences, associate professor at the department of foreign languages № 1, institute of philology, V. I. Vernadsky Crimean federal university. 295007, Simferopol, Vernadsky avenue, 4
[2]Candidate of philological sciences, associate professor at the department of foreign language, institute of social engineering, M. F. Reshetnev Siberian state university of science and technology. 660037, Krasnoyarsk, Krasnoyarsky Rabochy avenue, 31
[1]shestackov@yandex.ru, https//orcid.org/0000-0003-0619-9201
[2]gonina-nastya@rambler.ru, https//orcid.org/0000-0002-0298-3333

© Шестакова Е. С., Гусева А. С., 2025

Abstract. The integration of digital technologies in foreign language instruction has become increasingly prevalent in higher education institutions. This article examines the digital tools Wordwall, Breaking News English, and Twee, which have demonstrated efficacy in enhancing the activation of professional vocabulary in language and speech. The authors also evaluate the implementation of these services in the context of teaching professional vocabulary to students enrolled in non-language disciplines at V. I. Vernadsky Crimean Federal University during the courses «Business Foreign Language» and «Foreign Language of Professional Orientation» from 2022 to 2024. Particular emphasis is placed on identifying the advantages and disadvantages associated with the use of Wordwall and Breaking News English. To systematically assess the strengths and weaknesses of the technologies under discussion, the following criteria were established: 1) accessibility; 2) attractiveness; 3) interactivity; 4) availability of informational resources; 5) provision of pre-designed tasks suitable for varying levels of lexical skill development; 6) capability for generating materials and tasks; and 7) variability in the complexity of materials and tasks. The analysis of the application of Wordwall, Breaking News English, and Twee within the educational framework indicates that these tools offer a diverse array of pre-existing tasks and templates for the creation of new materials, while also complementing one another in terms of their functional attributes. The findings of this study underscore the potential for increased motivation to incorporate digital services in the instruction of professional vocabulary, supplementing traditional textbooks.

Key words: digital technologies; foreign language; teaching professional vocabulary; non-language disciplines; Wordwall; Breaking News English; Twee; advantages and disadvantages of digital technologies

For citation: Shestakova E. S., Guseva A. S. The application of digital technologies in teaching professional vocabulary to students in non-linguistic disciplines. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 69-82. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-69. https://elibrary.ru/IIIHZT

Введение

Использование цифровых технологий при обучении иностранным языкам получило широкое распространение. Ключевым преимуществом этого является возможность онлайн-доступа к различным аутентичным ресурсам и материалам. Таким образом, обучающиеся получают возможность улучшать навыки чтения, устной и письменной речи, а также восприятия информации на слух в удобное время и с использованием оригинального языкового материала. Это повышает учебную мотивацию и позволяет рационально использовать аудиторное время и время для самостоятельной работы.

В обучении языку профессионального общения качественные результаты возможны при условии системной, поэтапной работы с применением эффективных форм, средств и технологий обучения [Григорьева, 2022]. Условия цифровой среды позволяют применять различные виды речевой деятельности и осваивать лексику посредством комбинирования словесно-логической памяти с другими ее видами: зрительной, слуховой, кинестетической и моторной. Использование цифровых технологий становится надёжным источником профессионально-ориентированной лексики, а также необходимым условием формирования навыков полнообъемного понимания информации и коммуникации в профессиональной деятельности.

Дисциплина «Иностранный язык» одна из самых динамично развивающихся и гибких в применении новых форм и методов обучения. Из-за пандемии COVID-19 в 2020–2021 гг. произошел заметный прорыв в этой сфере, когда возникла необходимость перевести образовательные процессы на удаленный режим. Это способствовало ускоренному внедрению цифровых технологий в процесс обучения иностранному языку. Пандемия отступила, а навыки и технологии сохранили популярность и стали ещё более совершенными. Многие преподаватели приняли вызов времени: успешно освоили и внедряют новые методы преподавания с использованием цифровых ресурсов в комбинации с традиционными методами обучения. Цифровые технологии являются гибким инструментом, позволяющим подбирать актуальный и аутентичный материал для всех этапов введения и отработки лексики, что позволяет сделать процесс обучения более доступным и интерактивным.

Кроме того, одним из стимулов цифровизации процесса обучения иностранным языкам в неязыковых вузах является тенденция к сокращению часов, отведенных на изучение этих дисциплин. Чтобы не только сохранить, но и повысить качество обучения, активно внедряются цифровые образовательные технологии, обеспечивающие наиболее эффективное взаимодействие педагога и обучающегося.

Однако, несмотря на тенденцию к цифровизации, по-прежнему существует разрыв между потенциальными возможностями цифровых технологий и знаниями о том, как использовать их в образовательном процессе.

Исходя из вышесказанного, отметим, что применение цифровых технологий при обучении профессиональной лексике студентов неязыковых специальностей предоставляет широкие возможности для семантизации и отработки вокабуляра на всех этапах языковой подготовки. Однако, изучение профессиональной терминологии на иностранном языке для обучающихся – процесс сложный и зачастую скучный [Панмей, 2023]. Следовательно, возникает необходимость выяснить, как относятся к новым форматам сами обучающиеся и какие положительные и отрицательные особенности применения цифровых технологий при обучении профессиональной лексике они выделяют. В связи с этим поставлена ***цель исследования***: определить потенциал применения современных цифровых технологий при обучении профессиональной лексике студентов неязыковых специальностей на примере сервисов Wordwall, Breaking News English и Twee.

Задачи исследования:

1) сделать обзор цифровых технологий, успешно зарекомендовавших себя для языковой и речевой активизации профессиональной лексики, изученных в работах других авторов, а также апробированных в учебном процессе в рамках курсов «Деловой иностранный язык» и «Иностранный язык профессиональной направленности» в Крымском федеральном университете им. В. И. Вернадского;

2) систематизировать преимущества и недостатки применения цифровых технологий для обучения профессиональной лексике в условиях цифровизации.

Методы исследования

Для реализации поставленных задач при сборе данных применялись следующие методы:

1. теоретические (изучение педагогической и методической литературы по применению цифровых технологий при обучении профессиональной лексике, учебно-методических комплексов по дисциплинам «Деловой иностранный язык» и «Иностранный язык профессиональной направленности»;

2. эмпирические (наблюдение, опрос, интервью);

3. методы количественного и качественного анализа.

Результаты исследования

Анализ исследований и публикаций показал, что вопросы, связанные с применением цифровых технологий для обучения иностранным языкам в целом и профессиональной лексике в частности, нашли отражение в исследованиях отечественных и зарубежных методистов Г. В. Вишневской, И. С. Николаенко, А. А. Прибытковой, Д. В. Лядской, О. И. Вагановой, А. В. Гладкова, Е. Ю. Коноваловой, Е. Н. Григорьевой, А. Г. Абрамовой, И. Ю. Шачковой, И. В. Калягиной, Д. Г. Васьбиевой, Р. Б. Патюковой, а также Б. Панмей, А. Байдави, Дж. Бойд, С. Дж. Робин, А. Азиз и др. [Ваганова, 2020; Вишневская, 2008; Григорьева, 2022; Калягина, 2022; Лядская, 2022; Николаенко, 2022; Патюкова, 2020; Байдави, 2016; Панмей, 2023; Бойд, 2011; Хармер, 2007; Михеева, 2021; Робин, 2022].

Исследователи предлагают определение цифровых технологий, систематизируют их разновидности и описывают их целевой функционал. К цифровым технологиям относят образовательные сайты, сервисы и платформы для онлайн-обучения, аудио- и видеоресурсы, электронные учебники, мультимедийные презентации, мобильные приложения для изучения языка, электронные тренажёры, нейросетевые симуляторы для общения на иностранном языке.

Согласно формулировке Г. В. Вишневской, цифровые образовательные технологии – это инновационный способ организации учебного процесса, основанный на использовании электронных систем, обеспечивающих наглядность. Целью применения цифровых технологий является повышение качества, эффективности учебного процесса, а также успешной социализации студентов [Вишневская, 2008].

По мнению И. С. Николаенко, внедрение модели дистанционного обучения позволило переосмыслить лингводидактический потенциал многих существующих цифровых технологий [Николаенко, 2022].

Фокусируясь на вопросах применения цифровых технологий для обучения лексике, методисты и исследователи предлагают широкий спектр инструментов. Так, С. А Робин и А. Азиз рекомендуют применять для тренировки лексики различные языковые квизы и викторины, а инструментом для отработки вокабуляра с целью тренировки навыка выбирают программное обеспечение Powerpoint для презентаций [Робин, 2022]. А. Байдави акцентирует внимание на применении аудио- и видеоприложений для закрепления лексики, благодаря восприятию на слух изучаемых слов в контексте [Байдави, 2016].

Дж. Бойд выделяет важность использования социальных сетей и медиа (WhatsApp) для проведения виртуальных встреч для обсуждения, симуляции переговоров, собеседований, телемостов и т. д. Такой формат позволяет ответственно относиться к выбору вокабуляра и его контекстному применению и произношению [Бойд, 2011].

И. В. Калягина отмечает высокую эффективность для изучения иностранной лексики профессиональной направленности обучающей платформы ProProfs, сервиса для запоминания слов Quizlet; интерактивной игровой платформы Kahoot; сайта для изучения английского языка по сериалам, художественным и мультипликационным фильмам – Puzzle Movies; онлайн-сервиса и мобильного приложения для запоминания иностранных слов Memrise [Калягина, 2022].

Д. Г. Васьбиева делится опытом эффективного использования цифровых технологий на примере применения онлайн-доски Padlet для коллективной работы в аудитории и дома; цифровых инструментов Khan Academy и TED (TED Talks, TED-Ed) для организации работы с обучающими видео; электронных тренажеров для написания деловых и личных писем (Letter Generator) и эссе EssayMap, а также цифровых приложений – помощников при написании научно-исследовательских работ (EasyBib), создания карт памяти (mind maps) (Bubbl.us) и проведения викторин (myQuiz) [Васьбиева, 2023].

Е. Н. Григорьева, А. Г. Абрамова, И. Ю. Шачкова делают вывод, что применение Веб 2.0 технологий может сделать процесс формирования иноязычных лексических навыков более эффективным и творческим на всех этапах: семантизации новой лексики, ее первичной автоматизации, закрепления, контроля, и в качестве наиболее эффективных технологий в этой сфере предлагают использовать SkySmart, Wordwall, LearningApps [Григорьева, 2022].

В этой связи Д. В. Лядская высказывает предположение, что цифровая среда, включающая в себя различные модальности (изображение, цвет, звук, анимация), может предоставить богатые возможности для развития и совершенствования лексической компетенции учащихся [Лядская, 2022]. А это создает условия для дальнейшего развития учебно-познавательных и иноязычных речевых умений [Николаенко, 2022].

Говоря о преимуществах цифровых технологий в образовательном пространстве с позиции преподавателей, О. И. Ваганова, А. В. Гладков, Е. Ю. Коновалова отмечают, что данные технологии повышают мобильность выполнения заданий и изучения материалов; повышают мотивацию студентов; способствуют индивидуализации процесса обучения; увеличивают наглядность материалов; обеспечивают моментальный доступ студентов к результатам сразу после прохождения задания [Ваганова, 2020].

В контексте вышесказанного, опираясь на изученный и личный опыт применения цифровых технологий для обучения иностранным языкам, в частности – профессиональной лексике, предложим собственный взгляд на проблему.

Эксперимент по внедрению цифровых технологий проводился в 2022–2024 годах в Физико-техническом институте и Таврической академии Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского (г. Симферополь) в рамках курсов «Деловой иностранный язык» (бакалавриат, 2 курс, 24 ч. практических занятий) и «Иностранный язык профессиональной направленности» (магистратура, 1 курс, 32 ч. практических занятий) у нескольких направлений подготовки: «экология и природопользование», «география», «информационно-вычислительная техника», «программная инженерия», «программная инженерия и математика», «системный анализ», «физика», «техническая физика» и «радиофизика». Данные специальности являются неязыковыми, однако в их рабочих программах по дисциплинам «Деловой иностранный язык» и «Иностранный язык профессиональной направленности» обозначены задачи общения в профессионально-деловой сфере и овладение лексическими единицами общенаучного и специального терминологического характера в объеме, необходимом для эффективной работы во всех сферах профессиональной деятельности (научно-исследовательской, проектной, производственно-технологической). Ввиду сжатости курса до одного семестра необходимо вводить современные профессиональные темы посредством текстовой и визуальной информации, аудиоисточников, создавая благоприятную цифровую образовательную среду [Десятова, 2023]. Следовательно, проблема применения цифровых технологий при обучении профессиональной лексике для неязыковых специальностей актуальна для этих направлений подготовки.

В рамках данных дисциплин при изучении профессионально ориентированных тем особое внимание уделяется специализированной лексике. Пополнение словарного запаса – это одна из важных составляющих изучения языка и ключе-

вой момент в процессе обучения. Формирование лексического навыка предполагает овладение обучающимися четким определением значения лексемы, соотнесенностью этого значения со сходными (синонимы) и контрастными (антонимы) лексемами, а также с соотнесением лексических единиц с другими лексемами в тематических и семантических группах. Неотделимым компонентом обучения вокабуляру является тренировка корректного написания и произношения лексических единиц.

В настоящее время обучение профессиональной лексике студентов непрофильных специальностей в обсуждаемых группах базируется на методике ESA (engage, study, activate – вовлекать, обучать, активировать) Дж. Хармера [Хармер, 2007]. Суть метода состоит в наличии и комбинировании трех обязательных фаз занятий: вовлечения, изучения и активации. Метод зародился в 1998 году до применения цифровых технологий в образовательном процессе и предлагал динамичный подход к изучению языка в различных учебных контекстах. Что касается обучения лексике, синергия этого метода и технологий приводит к эффективному усвоению студентами изучаемых лексических единиц в условиях интерактивного, ориентированного на студента опыта обучения.

Фаза «E» (engage) – фаза вовлечения – воздействие на эмоции учащихся для пробуждения интереса. Это своеобразный разогрев посредством создания атмосферы, в которой студенты готовы и хотят учиться и достигать поставленные цели. Поскольку мы говорим о введении профессиональной лексики, авторы предлагают применять цифровые средства визуализации (изображения, аудио, видео, карты-схемы) и вопросы, подводящие к теме семинара, в качестве мотиваторов к семантизации лексических единиц и изучению вводимой лексики.

Фаза «S» (study) – фаза изучения – посвящена освоению языка и практике. Здесь обучающиеся знакомятся с новой лексикой, ее произношением и сочетаемостью в ходе чтения, предтекстовых и послетекстовых заданий. Именно на этой фазе рекомендовано использовать аутентичный материал (текстовые, аудио- и видеоинформационные блоки), отобранный с учетом уровня и интересов студентов. Интерактивные инструменты (задания на тренировку написания лексем, соотнесение слова и изображения, лексемы и перевода, синонимов, антонимов, упражнения на заполнение пробелов, построение предложений использованием новых слов) вносят в учебную деятельность элементы игры и, соответственно, повышают, с одной стороны, мотивацию к изучению лексики, с другой стороны, ее эффективность, приближая к ситуации реальных коммуникативных задач.

Фаза «A» (activate) – фаза активации – это заключительная фаза метода ESA, на которой студенты используют изучаемые лексические единицы в речи. Задания этого этапа направлены на то, чтобы обучающиеся использовали язык творчески в форме ролевых игр, дебатов, обсуждения проблем, представления докладов и презентаций. Флэш-карты являются эффективным цифровым инструментом, обеспечивающим направленность дискуссий и спонтанность высказываний, способствующим развитию беглости речи в контексте, максимально приближенном к процессу коммуникации в реальной жизни.

Методика, предложенная Т. С. Серовой и Г. Р. Чайниковой [Серова, 2013], перекликается с методом последовательности действий при обучении иностранному языку (ESA) Джереми Хармера [Хармер, 2007], но имеет более точечную направленность на формирование иноязычного профессионально ориентированного лексикона. Согласно этой методике, выделяется четыре типа лексических упражнений.

Эти упражнения применяются для:

− введения лексических единиц;

− системного усвоения лексических единиц в их парадигматических и синтагматических отношениях;

− взаимосвязи чтения и монологического высказывания с выраженным лексическим компонентом;

− решения коммуникативно-познавательных задач [Серова, 2013].

Опираясь на метод ESA Джереми Хармера и методику четырех типов упражнений Серовой и Чайниковой для оптимизации и персонализации введения и отработки профессиональной лексики и формирования лексической компетенции в рамках дисциплин «Деловой иностранный язык» и «Иностранный язык профессиональной направленности», преподаваемых в Крымском федеральном университете имени В. И. Вернадского, были отобраны цифровые платформы Wordwall, Breaking News English и Twee.

На выбор данных сервисов для формирования лексических навыков, помимо критериев информативности, наличия методических разработок, а также удобства, повлияли критерии, предло-

женные Е. Н. Григорьевой, А. Г. Абрамовой и И. Ю. Шачковой: возможность бесплатного пользования сервисом; наглядность; наличие аудиоподдержки; простота в использовании, отсутствие необходимости предварительной регистрации всех обучающихся, возможность создания разнообразных тренировочных, условно-речевых и речевых упражнений [Григорьева, 2022].

Исходя из практики, рассмотрим особенности использования этих сервисов подробнее.

Сервис Wordwall [Wordwall] – это многофункциональный инструмент для создания интерактивных материалов, которые могут быть использованы для семантизации и отработки вводимой профессиональной терминологии с целью формирования лексических языковых навыков. Кроме того, на платформе Wordwall имеется большой архив с широким диапазоном готовых интерактивных заданий. Задания первого и второго типа упражнений по классификации Серовой и Чайниковой и, соответственно, фазы E и S по методике Дж. Хармера представлены здесь в большом разнообразии. Интерактивные задания позволяют обучающимся в игровой форме соотнести конкретные лексические единицы с другими лексемами в тематической и семантической группах, с синонимами, антонимами и дефинициями. Преподаватель имеет возможность разработать задания по мере увеличения уровня сложности в рамках предложенных шаблонов.

На практических занятиях студентам предлагаются задания на проработку профессиональной лексики следующих типов:

− найдите пары лексических единиц и: А) переводов; Б) соответствующих им иллюстраций; В) определений;

− решите анаграмму (перетащите буквы в правильные позиции, чтобы получился корректный перевод предложенного слова) или кроссворд;

− выберите правильный перевод из четырёх предложенных вариантов;

− выберите из ряда слов то, которое не соответствует данной ситуации;

− рассортируйте лексические единицы по тематическим группам (например: причины экологических проблем, последствия экологических проблем, меры для улучшения экологической ситуации);

− заполните пропущенные в тексте лексические единицы.

Согласно методике Дж. Хармера, задания этих типов можно отнести к фазам E и S. Благодаря мощному потенциалу вовлечения и мотивации студентов к работе с лексикой посредством игровых интерактивных технологий (фаза Engage) и системной отработке лексических единиц, они успешно решают задачу семантизации лексем и тематической лексики посредством интерактивных упражнений (фаза Study).

Речевые упражнения с выраженным лексическим компонентом для активизации профессиональной лексики и автоматизации употребления речевого материала, соответствующие третьему и четвертому типам упражнений по Серовой и Чайниковой и заданиям фазы А по методике Дж. Хармера, на платформе Wordwall представлены интерактивными упражнениями в виде флеш-карточек с заданиями для обучения монологической и диалогической речи на ситуативной основе. Карточки имеют форму колоды карт, открывающихся окон или вращающегося колеса и подходят как для индивидуальной работы, так и парной или групповой дискуссии.

Отметим, что платформа Wordwall предлагает интерактивный формат заданий с автоматической проверкой. Это является существенным преимуществом как для преподавателя, поскольку экономит его время, так и для студентов, поскольку дает возможность мгновенно увидеть результат выполненного задания, объективно и без стороннего давления оценить свои знания. Более того, формат заданий создаёт эффект игры, что, безусловно, повышает мотивацию, интерес, вовлеченность и степень психологического комфорта студентов.

Следующая платформа, представляющая цифровые образовательные технологии, к которой регулярно обращаются авторы, – это сервис Breaking News English. В области обучения профессиональной лексике Breaking News English [Breaking News English] эффективен для получения релевантной информации, контекстуального знакомства с профессионально-ориентированной лексикой и ее актуализацией. Данная платформа является бесплатным ресурсом от телевизионного канала BBC с аутентичными статьями об актуальных событиях в мире в разных сферах деятельности с готовыми методическими разработками. Для направлений подготовки «экология и природопользование» и «география» подходят текстовые и лексические комплексы заданий раздела «Окружающая среда». Вниманию студентов физико-технического института предла-

гаются информационные блоки и упражнения раздела «Технологии». Также представляют интерес статьи разделов «Деловой английский», «Образование», «Люди».

Платформа Breaking News English предлагает разнообразные новостные статьи, градуированные по объему и сложности от pre-intermediate до intermediate-plus. Каждый уровень статьи сопровождается аудиозаписью, при этом преподаватель может выбрать скорость в пяти режимах от самой медленной до быстрой в зависимости от специфики группы. Средняя скорость представлена в двух вариантах языка: в американском и британском английском.

Одна из проблем, с которой обычно сталкивается преподаватель при обучении профессиональной лексике – это выбор подходящих терминов, соответствующих тематике и уровню подготовки группы. Большим преимуществом платформы Breaking News English является то, что каждая новость сопровождается заданиями с профессиональной лексикой в расширенном (26 страниц) и сокращенном (3 страницы) вариантах. Более того, предтекстовые и послетекстовые задания на чтение, аудирование, отработку лексики и письмо адаптированы под каждый уровень языка. Системы лексических упражнений строятся таким образом, чтобы в каждом виде работы присутствовала мыслительная задача.

Задания данной платформы соответствуют всем четырем типам по методике Серовой и Чайниковой и трем фазам методики Дж. Хармера.

Достаточно новой цифровой технологией для формирования и развития лексических навыков на иностранном языке стала нейросеть Twee [Twee]. Этот цифровой ресурс с искусственным интеллектом специально создан для преподавателей английского языка. Имеются бесплатная версия с большим количеством функций и некоторыми ограничениями и версия с платным тарифом и расширенным спектром функций. На платформе есть готовые материалы для тематических занятий. Особенно ценно то, что для изучения профессиональной лексики с помощью данных технологий можно быстро разрабатывать задания для практических занятий на базе текстовых, аудио- и видеоматериалов. Twee делает высококачественные автоматические дословные расшифровки аудио- и видеозаписей на основе введенной ссылки на аудио- или видеоматериалы. Соответственно, преподаватель имеет возможность подобрать аудио или видео по изучаемым профессиональным темам для семантизации, закрепления и активизации лексического материала. Безусловно, применение информации в аудио- и видеоформате, с одной стороны, способствует формированию наслушанности лексики и, как следствие, успешному овладению корректным произношением профессиональной лексики, с другой стороны, мотивирует повышение интереса к изучаемой теме, если ее сюжет увлекателен и открывает новые перспективы обсуждаемых профессиональных аспектов.

Кроме аудио- и видеоисточников для работы над лексикой можно загрузить по ссылке или сгенерировать текстовый материал. Важной особенностью Twee является то, что при введении изучаемых лексических единиц для генерации текста предоставляется возможность выбрать жанр текста (газетная статья, статья с аргументами, официальное письмо, обзор, отчет, блог и т. д.), уровень языка (от A1 до C2) и объём (от 50 до 75 слов).

Twee предлагает широкий выбор заданий для работы с лексикой как для предтекстового, так и для послетекстового этапа. Более того, здесь предоставляется возможность разработки заданий на все четыре типа упражнений по Серовой и Чайниковой и три фазы по методу ESA Джереми Хармера для семантизации, актуализации лексических единиц и формирования речевой компетенции на базе изучаемой профессиональной лексики. Для экономии времени мы не будем иллюстрировать примерами все типы заданий, но остановимся на новых форматах упражнений, которые цифровые технологии позволяют сгенерировать всего лишь нажатием клавиши «Do the magic». К упражнениям на введение и отработку лексических единиц относятся следующие типы заданий:

− сопоставление лексических единиц (target vocabulary) с переводом;

− сопоставление лексических единиц и их определений;

− сопоставление частей лексических единиц;

− заполнение пропусков изучаемыми лексическими единицами;

− перевод предложений с изучаемыми лексическими единицами;

− словообразование;

− упражнения в употреблении новых слов в речевых образцах.

Интересна функция генерирования небольших текстов с изучаемой профессиональной лексикой различных форматов (реклама, заголовки, приглашение, объявления, ценники, инструк-

ции). Так, например, к следующему блоку лексических единиц по теме «Охрана природы» (Protection of environment): *to raise awareness, diverse species, captive breeding programs, to become extinct, predators and prey, delicate balance* из проработанного ранее видео про исчезающие виды животных, при выборе типа текста «Приглашение (Invitation)», Twee предлагает следующий текст:

Join us for an evening dedicated to the protection of the environment. We will raise awareness about the importance of preserving diverse species and the delicate balance of predators and prey. Learn about captive breeding programs helping species at risk of becoming extinct. Date: June 15-th, 2022. Venue: Green Earth Auditorium. Let's come together to make a difference!

Выбор типа текста «Ценник (Price)» приводит к следующему природоохранному и эколого-просветительскому набору товаров и услуг:

Conservation Starter Kit: Help raise awareness about the protection of the environment with this educational kit. ($25)

- *Wildlife Photography Tour: Explore diverse species in their natural habitats while learning about their importance in the ecosystem. ($100)* –

- *Eco-Friendly Home Essentials: Maintain a delicate balance with nature by using sustainable products in your everyday life. ($75)*

- *Predator vs. Prey Survival Game: Learn about the relationship between predators and prey through this interactive board game. ($30)*

На этапе активизации лексических единиц через чтение (третий тип упражнений по Серовой и Чайниковой) у Twee есть традиционный спектр заданий на узнавание, отработку и употребление лексики (Ответьте на вопросы; Множественный выбор; Истина / ложь; Подберите правильный заголовок для текста и т. д.). Отметим полезную функцию генерирования микродиалогов (коммуникативных ситуаций) на основе отрабатываемого вокабуляра с опцией выбора уровня языка. Эта функция позволяет как адаптировать задания с одним набором изучаемой лексики под уровень группы для работы в ходе практического занятия, так и делать набор индивидуальных заданий внутри группы при разном уровне подготовки студентов.

Для четвертого типа лексикоориентированных упражнений, нацеленных на решение коммуникативно-познавательных задач для сознательного употребления изученной лексики в речи и закрепления в активной памяти обучающихся, помимо классического набора заданий (перефразировать предложения, составить диалог, интерпретировать информацию, обсудить предложенные вопросы и т. д.), Twee дает возможность познакомиться с небольшими по объёму, но интересными фактами (Find interesting facts), альтернативными мнениями (Four opinions) и цитатами известных людей (Famous quotes) по изучаемой теме. Обсуждение такой информации мотивирует творческое применение лексики и стимулирует интеллектуальную активность обучающихся, реализующуюся при решении коммуникативных и мыслительных задач.

Таким образом, Twee – это своеобразный конструктор, способный генерировать интересные и разнообразные задания на всех этапах освоения профессиональной лексики. Преподаватель может на свое усмотрение выстраивать цепочку заданий, варьируя ее в зависимости от изучаемой темы, уровня группы, имеющегося в распоряжении времени. Огромное преимущество сервиса в том, что он позволяет в короткий срок разработать уникальные мотивирующие задания на любую тематику и любой уровень.

Рассмотрев функциональные характеристики сервисов Wordwall, Breaking News English и Twee, систематизируем, исходя из нашей практики, потенциал применения этих цифровых технологий при обучении профессиональной лексике студентов неязыковых специальностей. Представим данную систематизацию в форме таблицы (Таблица 1), где наличие характеристики обозначено галочкой (✓), а ее отсутствие прочерком (–) по семи показателям:

1. Доступность сервиса;
2. Привлекательность сервиса
3. Интерактивность сервиса
4. Наличие информационных блоков (текстовых, аудио и видео материалов);
5. Наличие готовых заданий, направленных на разные уровни формирования лексических навыков;
6. Функция генерирования материалов и заданий;
7. Вариативность уровня сложности материалов и заданий.

Таблица 1.

Показатели потенциала применения цифровых технологий Wordwall, Breaking News English, Twee при обучении профессиональной лексике студентов неязыковых специальностей

Платформы с применением цифровых технологий	**Wordwall**	**Breaking News English**	**Twee**
1. Доступность сервиса			
1.1 Отсутствие необходимости предварительной регистрации	√	√	√
1.2 Бесплатное использование преподавателем готовых материалов	√	√	√
1.3 Бесплатное генерирование преподавателем заданий	√	√	√
1.4 Бесплатное пользование сервисом для студентов	√	√	√
2. Привлекательность сервиса			
2.1 Интуитивно понятный интерфейс	√	√	√
2.2 Наглядность	√	–	–
2.3 Игровой компонент	√	–	–
3. Интерактивность сервиса			
3.1 Интерактивные задания	√	–	–
3.2 Функция автоматической проверки заданий	√	–	–
4. Наличие информационных блоков			
4.1 Аутентичный текстовый материал, в т.ч. статьи	√	√	√
4.2 Аудиоматериалы	–	√	√
4.3 Видеоматериалы	–	–	√
5. Наличие готовых заданий различного уровня формирования лексических навыков			
5.1 Задания, нацеленные на введение лексических единиц.	√	√	√
5.2 Задания на отработку лексических единиц в парадигматических и синтагматических отношениях	√	√	√
5.3 Речевые упражнения во взаимосвязи чтения и монологического говорения с выраженным лексическим компонентом	√	√	√
5.4 Речевые упражнения на решение коммуникативно-познавательных задач	√	√	√
6. Функция генерирования материалов и заданий			
6.1 Генерирование текстового материала разных жанров	√	–	√ √
6.2 Автоматическая дословная расшифровка аудио и видеозаписей	–	√	√ √
6.3 Генерирование тренировочных условно-речевых и речевых упражнений	√	–	√ √
7. Вариативность уровня сложности материалов и заданий			
7.1 Вариативность уровня сложности текстовых и аудио материалов	√ –	√	√ √
7.2 Вариативность уровня сложности заданий	√	√	√ √

Заключение

В статье рассмотрен опыт применения современных цифровых технологий при обучении профессиональной лексике студентов неязыковых специальностей. Результаты исследования свидетельствуют, что цифровые образовательные технологии, обеспечивающие наиболее эффективное взаимодействие педагога и обучающегося, внедряются с целью сохранить и повысить качество обучения.

К цифровым технологиям относят образовательные сайты, сервисы и платформы для онлайн-обучения, аудио- и видеоресурсы, электронные учебники, мультимедийные презентации, мобильные приложения для изучения языка, электронные тренажёры, нейросетевые симуляторы для общения на иностранном языке. Цифровые технологии являются гибким инструментом, позволяющим подбирать актуальный и аутентичный материал для всех этапов введения и отработки лексики. Это позволяет сделать процесс обучения более доступным и интерактивным.

Авторами были апробированы сервисы Wordwall, Breaking News English и Twee в Крымском федеральном университете им. В. И. Вернадского в рамках курсов «Деловой иностранный язык» и «Иностранный язык профессиональной направленности» с целью определения их потенциала для обучения профессиональной лексике студентов неязыковых специальностей.

Сервис Wordwall – это многофункциональный инструмент для создания интерактивных материалов, которые могут быть использованы для семантизации и отработки вводимой профессиональной терминологии с целью формирования лексических языковых навыков.

Сервис Breaking News English эффективен для получения релевантной информации, контекстуального знакомства с профессионально-ориентированной лексикой и ее актуализацией в области обучения профессиональной лексике.

Нейросеть Twee – цифровой ресурс с искусственным интеллектом, специально созданый для преподавателей английского языка. Платформа содержит готовый материал для тематических занятий, позволяющий разрабатывать задания для практических занятий на базе текстовых, аудио- и видеоматериалов. При введении изучаемых лексических единиц для генерации текста предоставляется возможность выбрать жанр текста, уровень языка и объём.

Выбранные для исследования цифровые платформы Wordwall, Breaking News English и Twee эффективно сочетаются с методом ESA (engage, study, activate – вовлекать, обучать, активировать) Дж. Хармера и методикой четырех типов упражнений Серовой и Чайниковой для оптимизации введения и отработки профессиональной лексики и формирования лексической компетенции в рамках дисциплин «Деловой иностранный язык» и «Иностранный язык профессиональной направленности».

Преподаватели отмечают, что синергия этих методов и цифровых технологий приводит к эффективному усвоению студентами изучаемых лексических единиц в условиях интерактивного, ориентированного на студента опыта обучения и позволяет вводить профессиональные темы посредством текстовой и аудио- и визуальной информации, создавая благоприятную цифровую образовательную среду.

В ходе исследования были систематизированы преимущества и недостатки применения цифровых технологий для обучения профессиональной лексике в условиях цифровизации с точки зрения преподавателей по следующим семи критериям: 1) доступность; 2) привлекательность; 3) интерактивность; 4) наличие информационных блоков; 5) наличие готовых заданий, направленных на разные уровни формирования лексических навыков; 6) функция генерирования материалов и заданий; 7) вариативность уровня сложности материалов и заданий.

Все обсуждаемые цифровые технологии имеют высокие показатели по критериям доступности (1) (отсутствие необходимости предварительной регистрации, бесплатное использование преподавателем готовых материалов и бесплатное генерирование преподавателем заданий), наличия в арсенале готовых заданий по всем уровням формирования лексических навыков (5), вариативности уровня сложности материалов и заданий (7) и компоненту привлекательности в виде интуитивно понятного интерфейса.

К важным элементам комфорта использования технологий относится отсутствие необходимости предварительной регистрации для студентов. Безусловным преимуществом, объединяющим все сервисы, является как наличие базового бесплатного тарифа для преподавателей, так и возможность их бесплатного использования студентами. Отметим, что в отличие от платного тарифа бесплатный тариф имеет ограничения по количеству сгенерированных заданий в месяц, но

в сочетании с готовыми заданиями на четыре типа лексических упражнений (по Серовой и Чайниковой) это предоставляет возможность значительно расширить методический спектр для формирования лексических навыков. При необходимости преподаватель может приобрести платный тариф с расширенным функционалом.

Говоря о критериях привлекательности (2) (наглядность и наличие игровых компонентов) и интерактивности (3) (наличие интерактивных заданий и функции их автоматической проверки), особо выделяем среди других сервис Wordwall. Эти функциональные характеристики, с одной стороны, мотивируют обучающихся к ознакомлению с лексикой и ее отработке в игровой форме, с другой, позволяют преподавателю оптимизировать время практического занятия. Сервис позволяет проводить индивидуальные или групповые опросы, при этом предлагая остальной части группы интерактивные тренировочные задания с функцией автопроверки.

Познавательный потенциал этих сервисов, отражающий критерий наличия информационных блоков (4), разнится. В Wordwall могут использоваться небольшие тексты для постановки лексических единиц, в то время как Breaking News English предоставляет актуальные новости профессиональной направленности с аудиоподдержкой и системой заданий.

По критерию генерирования материалов и заданий (6) (генерирование текстового материала разных жанров, автоматическая дословная расшифровка аудио- и видеозаписей, генерирование тренировочных условно-речевых и речевых упражнений) лидирует нейросеть Twee, обладающая функциональной характеристикой быстрого и качественного генерирования текстов с предложенными лексическими единицами и автоматическим декодированием аудио- и видеозаписей, что позволяет активно вводить для отработки специализированной лексики информационные блоки с мультимедийных средств обучения. В свою очередь сервис Wordwall предлагает возможность разработки заданий, направленных на введение и отработку лексических единиц, однако спектр заданий у этого сервиса намного уже, чем у Twee. Breaking News English имеет только функционал готовых заданий, что компенсируется наличием разработанных планов занятий с 26-страничным раздаточным материалом.

Детальный анализ функциональных характеристик таких цифровых технологий, как Wordwall, Breaking News English и Twee показал, что данные сервисы по функциональным характеристикам являются взаимодополняющими, имеют широкий спектр готовых заданий и шаблонов для генерирования новых материалов, направленных на разные уровни формирования лексических навыков и, соответственно, могут эффективно применяться в организации учебного процесса для обучения студентов неязыковых специальностей профессиональной лексике.

Суммируя мнение преподавателей, можно сделать вывод о преимуществах применения цифровых технологий при обучении профессиональной лексике студентов неязыковых специальностей (на примере сервисов Wordwall, Breaking News English, Twee). К положительным сторонам применения цифровых технологий можно отнести следующие факторы:

− доступность контента по направлению обучения в оригинале через цифровые ресурсы;

− доступность актуальных новостей и информации в профессиональной сфере;

− разнообразие готовых заданий с профессиональной лексикой на все типы упражнений для формирования лексических навыков;

− возможность разрабатывать новые задания с профессиональной лексикой;

− удобство и скорость составления заданий с профессиональной лексикой;

− наличие и генерирование заданий по видео- и аудиоресурсам;

− интерактивный контент;

− индивидуализация обучения за счет вариативности уровня сложности заданий;

− эффективная организация и оптимизация аудиторного времени;

− повышение мотивации студентов к изучению профессиональной лексики через интерактивные задания и элементы игры;

− повышение уровня вовлеченности студентов в учебный процесс с помощью интерактивных заданий, творческих заданий и мультимедийных материалов;

− генерирование заданий для тестов контроля знаний разного уровня, в зависимости от уровня группы;

− улучшение мониторинга и оценки успеваемости студентов за счет цифровой системы автопроверки выполненных заданий.

Для объективной оценки эффективности применения и оптимального внедрения в образовательный процесс описанных выше сервисов для изучения профессиональной лексики недостаточно только выбора преподавателя. В этой связи

в феврале-марте 2024 года было проведено социологическое исследование для выявления мнения обучающихся. Анкетный опрос и постанкетное интервьюирование 156 студентов разных направлений подготовки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского, нацеленные на выявление предпочтений студентов и их оценки эффективности и целесообразности применения цифровых технологий для изучения профессиональной лексики, продемонстрировали следующие результаты.

Наиболее высоко студенты оценивают сервис Wordwall. Он привлекателен наглядностью, игровым потенциалом, наличием интерактивных заданий и функцией автопроверки для контроля качества изученной лексики. Сайт Breaking News English получил высокие оценки эффективности по параметрам познавательных и актуальных новостей, связанных с профессиональной сферой, возможности выбора скорости аудио для лучшего понимания звучащей речи и интересных коммуникативных заданий. По итогам использования нейросети Twee были выделены такие преимущества, как разнообразие и креативность заданий, возможность комбинирования использования аудио- и видеоматериалов с заданиями для более глубокого запоминания и понимания профессиональной лексики.

Результаты опроса показывают очевидные предпочтения студентов в использовании электронных носителей информации и комбинирования цифровых технологий с базовыми учебниками по дисциплине. Исследование подтверждает эффективность применения цифровых технологий для изучения профессиональной лексики.

К недостаткам цифровых технологий, негативно влияющим на целесообразность и эффективность их применения для обучения профессиональной лексике, преподаватели и студенты относят нестабильность интернет-соединения и неготовность некоторых преподавателей к их использованию.

Полученные результаты исследования стали для нас дополнительным стимулом применения цифровых сервисов при организации учебного процесса в обучении в целом и изучении профессиональной лексики в частности, а также основой для дальнейших исследований в области применения цифровых образовательных технологий. Однако мы утверждаем, что цифровые технологии не заменяют и не подменяют традиционные методы и технологии, а могут и должны быть использованы путём разумной комбинации и чередования.

Библиографический список

1. Ваганова О. И. Цифровые технологии в образовательном пространстве / О. И. Ваганова, А. В. Гладков, Е. Ю. Коновалова // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 2 (31). С. 53–56.

2. Васьбиева Д. Г. К вопросу об использовании современных цифровых технологий в обучении иностранному языку в вузе // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2023. Вып. 13. С. 24–31. DOI: 10.26794/2226-7867-2023-13-c-24-31.

3. Вишневская Г. В. Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. 2008. № 6 (10). С. 235–239.

4. Григорьева Е. Н. Обучение лексике иностранного языка с помощью ВЕБ 2.0 технологий в вузе / Е. Н. Григорьева, А. Г. Абрамова, И. Ю. Шачкова // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2022. № 4 (117). С. 39–45. DOI 10.37972/chgpu.2022.117.4.006.

5. Десятова О. В. Использование цифровых образовательных ресурсов в обучении профессиональной англоязычной коммуникации / О. В. Десятова, О. А. Андрианова // Дискурс профессиональной коммуникации. 2023. Т. 5, № 1. С. 74–94. https://doi.org/10.24833/2687- 0126-2023-5-1-74-94.

6. Калягина И. В. Эффективные цифровые сервисы для изучения иностранной лексики профессиональной направленности // Преподаватели СПО, объединяйтесь! URL: https://урок.рф/library/effektivnie_tcifrovie_servisi_dlya_izucheniya_inostran_084946.html (дата обращения: 02.10.2024).

7. Кислицына Н. Н. «Асимметрия компетенций» при изучении иностранного языка для специальных целей / Н. Н. Кислицына, Д. М. Храбскова, Е. А. Новикова // Современные тенденции формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов (естественнонаучные специальности). Симферополь : ООО «Антиква», 2017. С. 11–34.

8. Лядская Д. В. Усвоение лексики в цифровой среде: как сделать процесс более эффективным? // Русский язык за рубежом. 2022. № 5. С. 26–32.

9. Николаенко И. С. Обучение студентов профессиональному иностранному языку с использованием цифровых технологий / И. С. Николаенко, А. А. Прибыткова, Т. А. Пустовалова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 368–379.

10. Патюкова Р. В. Традиционные и инновационные технологии в рекламе и PR / Р. В. Патюкова, И. О. Никулин. Краснодар : Кубанский гос. ун-тет, 2020. 210 с.

11. Серова Т. С. Система упражнений для развития лексической компетенции / Т. С. Серова, Г. Р. Чайникова // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. С. 91–97.

12. Baidawi A. Using Visual Media in Teaching Speaking // OKARA: Jurnal Bahasa dan Sastra. 2016. 10 (1). P. 54–65.

13. Benjamin Panmei, B. W. The Pedagogical Use of Gamification in English Vocabulary Training and Learning in Higher Education, Education sciences, 2023. P. 183–191.

14. Boyd J. The Role of Digital Devices in Vocabulary Acquisition. Cambridge ESOL : Research Notes. 2011. 27 (44). P. 27–33.

15. Breaking News English. URL: https://breakingnewsenglish.com (дата обращения: 13.05.2024).

16. Jeremy Harmer. How to Teach English. 2-nd Edition. Pearson Education Limited. 2007. 290 p.

17. Mikheeva S. V. Digital technologies in foreign language teaching // Journal Modern problems of science and education. 2021. № 2. P. 11–21.

18. Samantha Jata Robin, Azlina Aziz. The Use of Digital Tools to Improve Vocabulary Acquisition // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2022. Vol. 12, № 1. P. 2473–2492.

19. Twee. URL: https://twee.com. (дата обращения: 13.05.2024).

20. Wordwall. URL: https://wordwall.net (дата обращения: 13.05.2024).

Reference list

1. Vaganova O. I. Cifrovye tehnologii v obrazovatel'nom prostranstve = Digital technologies in the educational space / O. I. Vaganova, A. V. Gladkov, E. Ju. Konovalova // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2020. T. 9. № 2 (31). S. 53–56.

2. Vas'bieva D. G. K voprosu ob ispol'zovanii sovremennyh cifrovyh tehnologij v obuchenii inostrannomu jazyku v vuze = On the issue of using modern digital technologies in teaching foreign languages at a university // Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. 2023. Vyp. 13. S. 24–31. DOI: 10.26794/2226-7867-2023-13-s-24-31.

3. Vishnevskaja G. V. Tehnologicheskij podhod v pedagogicheskom processe vysshej professional'noj shkoly = Technological approach in the pedagogical process of higher professional school // Izvestija Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. G. Belinskogo. 2008. № 6 (10). S. 235–239.

4. Grigor'eva E. N. Obuchenie leksike inostrannogo jazyka s pomoshh'ju VEB 2.0 tehnologij v vuze = Teaching foreign language vocabulary using WEB 2.0 technologies at the university / E. N. Grigor'eva, A. G. Abramova, I. Ju. Shachkova // Vestnik ChGPU im. I. Ja. Jakovleva. 2022. № 4 (117). S. 39–45. DOI 10.37972/chgpu.2022.117.4.006.

5. Desjatova O. V. Ispol'zovanie cifrovyh obrazovatel'nyh resursov v obuchenii professional'noj anglojazychnoj kommunikacii = Using digital educational resources in teaching professional English-language communication / O. V. Desjatova, O. A. Andrianova // Diskurs professional'noj kommunikacii. 2023. T. 5, № 1. S. 74–94. https://doi.org/10.24833/2687- 0126-2023-5-1-74-94.

6. Kaljagina I. V. Jeffektivnye cifrovye servisy dlja izuchenija inostrannoj leksiki professional'noj napravlennosti = Effective digital services for learning foreign vocabulary of professional orientation // Prepodavateli SPO, objedinjajtes'! URL: https://urok.rf/library/effektivnie_tcifrovie_servisi_dlya_izucheniya_inostran_084946.html (data obrashhenija: 02.10.2024).

7. Kislicyna N. N. «Asimmetrija kompetencij» pri izuchenii inostrannogo jazyka dlja special'nyh celej = «Asymmetry of competences» in learning a foreign language for specific purposes / N. N. Kislicyna, D. M. Hrabskova, E. A. Novikova // Sovremennye tendencii formirovanija inojazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov nejazykovyh fakul'tetov (estestvennonauchnye special'nosti). Simferopol' : OOO «Antikva», 2017. S. 11–34.

8. Ljadskaja D. V. Usvoenie leksiki v cifrovoj srede: kak sdelat' process bolee jeffektivnym? = Learning vocabulary in digital environment: how to make the process more efficient? // Russkij jazyk za rubezhom. 2022. № 5. S. 26–32.

9. Nikolaenko I. S. Obuchenie studentov professional'nomu inostrannomu jazyku s ispol'zovaniem cifrovyh tehnologij = Teaching students a professional foreign language using digital technologies / I. S. Nikolaenko, A. A. Pribytkova, T. A. Pustovalova // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 2022. T. 27, № 2. S. 368–379.

10. Patjukova R. V. Tradicionnye i innovacionnye tehnologii v reklame i PR = Traditional and innovative technologies in advertising and PR / R. V. Patjukova, I. O. Nikulin. Krasnodar : Kubanskij gos. un-tet, 2020. 210 s.

11. Serova T. S. Sistema uprazhnenij dlja razvitija leksicheskoj kompetencii = A system of exercises for developing lexical competence / T. S. Serova, G. R. Chajnikova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 6. S. 91–97.

12. Baidawi A. Using Visual Media in Teaching Speaking // OKARA: Jurnal Bahasa dan Sastra. 2016. 10 (1). P. 54–65.

13. Benjamin Panmei, B. W. The Pedagogical Use of Gamification in English Vocabulary Training and Learning in Higher Education, Education sciences, 2023. P. 183–191.

14. Boyd J. The Role of Digital Devices in Vocabulary Acquisition. Cambridge ESOL : Research Notes. 2011. 27 (44). P. 27–33.

15. Breaking News English. URL: https://breakingnewsenglish.com (data obrashhenija: 13.05.2024).

16. Jeremy Harmer. How to Teach English. 2-nd Edition. Pearson Education Limited. 2007. 290 p.

17. Mikheeva S. V. Digital technologies in foreign language teaching // Journal Modern problems of science and education. 2021. № 2. P. 11–21.

18. Samantha Jata Robin, Azlina Aziz. The Use of Digital Tools to Improve Vocabulary Acquisition // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2022. Vol. 12, № 1. P. 2473–2492.

19. Twee. URL: https://twee.com. (data obrashhenija: 13.05.2024).

20. Wordwall. URL: https://wordwall.net (data obrashhenija: 13.05.2024).

Статья поступила в редакцию 26.11.2024; одобрена после рецензирования 20.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 26.11.2024; approved after reviewing 20.12.2024; accepted for publication 23.01.2025.

Научная статья
УДК 378.147
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-83
EDN: IOQEDO

Технология поэтапного формирования умственных действий в процессе преподавания логики в вузе МВД России

Вячеслав Александрович Долин
Кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина. 308024, Россия, Белгородская область, г. Белгород, ул. Горького, д. 71
v.a.dolin@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-7106-0623

Аннотация. Совершенствование высшего образования в системе МВД России предполагает поиск и обоснование целесообразности применения образовательных технологий. Цель статьи – теоретическое осмысление педагогического потенциала технологии поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина применительно к преподаванию логики в вузе МВД России. Первая часть статьи посвящена содержательной реконструкции технологии поэтапного формирования умственных действий. В пяти постулатах раскрыты структура, динамика и интегральные харак-теристики умственного действия, а также его педагогические возможности и ограничения. Ав-тор приходит к выводу о совместимости предложенных пяти постулатов с традиционным ше-стичленным вариантом изложения анализируемой технологии. Во второй части статьи рас-сматриваются возможности поэтапного формирования умственных действий применительно к преподаванию логики в вузе МВД России. При переводе действия в умственный план учитыва-ются четыре параметра действия: уровень выполнения, полнота операций, обобщение, освоение по трем предшествующим параметрам. В третьей части статьи систематизированы педагогиче-ские ограничения технологии поэтапного формирования умственных действий применительно к преподаванию логики в вузе МВД России. Помимо относящегося к окружающей социально-экономической среде материально-технического ограничения, выделено три внутрисистемных, связанных с организацией образовательного процесса: высокий когнитивный порог вхождения; снижение скорости освоения умственного действия на начальном этапе; нетворческий характер деятельности обучающихся. Автор статьи приходит к выводу о высоком педагогическом по-тенциале технологии поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина приме-нительно к преподаванию логики в вузе МВД России, а также констатирует факт парадоксаль-ной невостребованности данной технологии в контексте формирования культуры логического мышления.

Ключевые слова: П. Я. Гальперин; умственные действия; поэтапное формирование; логика; высшее образование; МВД России; педагогическая технология; культура логического мышления; интериоризация

Для цитирования: Долин В. А. Технология поэтапного формирования умственных действий в процессе преподавания логики в вузе МВД России // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 83–89. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-83. https://elibrary.ru/IOQEDO

Original article

Technology of step-by-step formation of mental actions in teaching logic at the university of the Ministry of internal affairs of Russia

V. A. Dolin
Candidate of philosophical sciences, associate professor at department of humanitarian and socio-economic sciences, Belgorod law institute of the Ministry of interior affairs of Russia named after I. D. Putilin, 308024, Russia, Belgorod region, Belgorod, Gorky st., 71
v.a.dolin@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-7106-0623

Abstract. Improving higher education in the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia involves the search and justification of the expediency of using educational technologies. The purpose of the article is a theoretical understanding of pedagogical potential of P. Ya. Galperin's technology of step–by-step formation of mental actions in relation to teaching logic at the university of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The first part of the article is

© Долин В. А., 2025

devoted to a meaningful reconstruction of the technology of step-by-step formation of mental actions. The five postulates reveal the structure, dynamics and integral characteristics of mental action, as well as its pedagogical capabilities and limitations. The author concludes about compatibility of the proposed five postulates with the traditional six-part version of the presentation of the analyzed technology. In the second part of the article, the possibilities of step-by-step formation of mental actions in relation to teaching logic at the university of the Ministry of Internal Affairs of Russia are considered. When translating an action into a mental plan, four parameters of the action are considered: level of execution, completeness of operations, generalization, and mastering according to the three preceding parameters. The third part of the article systematizes the pedagogical limitations of the technology of step-by-step formation of mental actions in relation to the presentation of logic at the university of the Ministry of Internal Affairs of Russia. In addition to the material and technical limitations related to surrounding socio-economic environment, three more intra-system limitations related to organization of educational process are identified: a high cognitive threshold of entry; reducing speed of mastering mental action at initial stage; an uncreative nature of students' activities. The author of the article concludes about high pedagogical potential of P. Ya. Galperin's technology of step–by-step formation of mental actions in relation to teaching logic at the university of the Ministry of Internal Affairs of Russia, and also states the fact of paradoxical lack of demand for this technology in context of formation of logical thinking culture.

Key words: P. Ya. Galperin; mental actions; step-by-step formation; logic; higher education; Ministry of Internal Affairs of Russia; pedagogical technology; culture of logical thinking; internalization

For citation: Dolin V. A. Technology of step-by-step formation of mental actions in teaching logic at the university of the Ministry of internal affairs of Russia. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 83-89. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-83. https://elibrary.ru/IOQEDO

Введение

Повышение качества образовательной деятельности ведомственных вузов – традиционная задача МВД России. Одним из инструментов повышения образовательного уровня сотрудников МВД России является отбор и адаптация педагогических технологий к целям и задачам образовательной деятельности в вузах МВД России (см. также: [Новоселов, 2024]).

В данном контексте обоснован интерес к концепции поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [Степанова, 2017]. Педагогическая технология П. Я. Гальперина применяется в системе высшего образования [Турчин, 2021; Крутова, 2022; Симонов, 2022; Корышева, 2023, с. 30-36; Пронина, 2023]. Однако отсутствуют комплексные исследования особенностей применения технологии поэтапного формирования умственных действий Гальперина в преподавании логики в вузах МВД России.

Цель статьи – теоретическое осмысление потенциала педагогической технологии поэтапного формирования умственных действий Гальперина [Гальперин, 1998, с. 272–317, 389–398; Гальперин, 2010] при преподавании дисциплины «Логика» в вузе МВД России. Объект изучения в статье – педагогическая технология поэтапного формирования умственных действий Гальперина, предмет – потенциал реализации технологии поэтапного формирования умственных действий Гальперина в преподавании дисциплины «Логика» в вузе МВД России.

Рассмотрение предмета статьи предполагает решение трех исследовательских задач:

1) содержательная реконструкция технологии поэтапного формирования умственной деятельности Гальперина на основе трудов ученого;

2) оценка педагогических возможностей исследуемой технологии при преподавании дисциплины «Логика» в вузе МВД России;

3) выделение педагогических ограничений технологии Гальперина при преподавании дисциплины «Логика» в вузе МВД России.

Методы исследования

В качестве материала исследования выступают научные труды Гальперина [Гальперин, 1998; 2010]. В статье используются методы содержательной реконструкции и структурно-функционального анализа полученных результатов; системный подход и формально-логические методы.

Следует уточнить содержание основных понятий. Понятие «образовательная технология» понимается как «система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам» [Селевко, 2006, с. 37]. Понятие «культура логического мышления» рассматривается как «элемент общей культуры человека, позволяющий логически правильно, ясно и отчетливо выражать имеющиеся мысли, систематизировать знания, строить убедительные аргументы и опровергать доводы оппонентов» [Артеменко, 2022, с. 155].

Умственное действие определяется в статье как «умение мысленно выполнить с объектом известные преобразования» [Гальперин, 2010, с. 113].

Результаты исследования

1. Содержательная реконструкция технологии поэтапного формирования умственных действий

Технология П. Я. Гальперина есть результат педагогической адаптации его общепсихологической концепции поэтапного формирования умственных действий (в широком смысле [Подольский, 2017, с. 10; Soloviova, Quintanar, 2020]). Концепция получила признание не только современного российского (см., например: [Олешкевич, 2023]), но и международного научного сообщества [Engeness, 2020; Valdez, 2023]. Отдельные зарубежные авторы развивают идеи Гальперина [Soloviova, 2020].

Содержательная реконструкция технологии Гальперина на основе трудов ученого позволяет выразить ее в пяти постулатах, для каждого из которых дополнительно выделяется (в тексте – курсивом) функциональное значение для технологии в целом (структурно-функциональный анализ).

Первый постулат описывает *структуру умственного действия:* включает в себя ориентировочную и исполнительную часть [Гальперин, 1998, с. 285–286].

Второй постулат раскрывает *динамику умственного действия*: ориентировочная часть действия совершается во внутрипсихологическом плане и включает пять этапов [Гальперин, 1998, с. 298]: ориентировочная основа; материальная (материализованная) форма; громкая речь без предметов; «внешняя речь про себя»; собственно «внутренняя речь».

Третий постулат выделяет *интегральные характеристики умственного действия* [Гальперин, 1998, с. 298–300]:

− разумность (учет существенных свойств и отношений предметной области и способность к развертыванию действия при замедленном выполнении);

− обобщенность (слабая зависимость от изменения условий, то есть «гибкость» действия).

Четвертый постулат акцентирует *педагогические возможности умственного действия*: расширение потенциала мышления обучающегося определяется не только сокращением («свертыванием») умственного действия до операции (при этом действие лишь «имеется в виду»), но и мотивацией (предполагает не только энергетику действия, но и выступает началом ориентировочной части последнего). Поэтому в популярных вариантах изложения мотивация рассматривается первым из шести этапов динамики умственного действия [Гнездилов, 2001, с. 98; Корышева, 2023, с. 33].

Пятый постулат фиксирует *педагогические ограничения умственного действия* – определяются качеством (степенью полноты) предметного действия по типу лежащей в его основе ориентировки [Гальперин, 1998, с. 308–312]):

− неполная ориентировочная основа (действия в ограниченном круге жизненных обстоятельств методом проб и ошибок);

− полная ориентировочная основа, но для отдельных образцов (мало проб и ошибок, но возникают проблемы переноса умений на новые задания);

− полная ориентировочная основа на базе единиц материала и законов их сочетания (максимальная эффективность действия при малом количестве проб и ошибок).

Итак, результат дополнения пяти постулатов мотивацией совпадает с традиционным шестичленным изложением технологии Гальперина, что позволяет сделать вывод о точности реконструкции.

2. Оценка педагогических возможностей технологии поэтапного формирования умственных действий

Психологической основой педагогических возможностей технологии Гальперина выступает перевод действия во внутренний план (процесс интериоризации), который «составляет основное содержание его общепсихологической концепции» [Ждан, 2012, с. 16].

В интериоризации учитываются четыре параметра действия [Гальперин, 1998, с. 290].

Первый параметр – уровень выполнения действия:

− прослеживание чужого действия в восприятии;

− материальное действие с материальными объектами;

− действие в «громкой речи без предметов»;

− действие во «внутренней речи».

Второй параметр – полнота операций (с учетом возможностей развертывания и сокращения действия).

Третий параметр – обобщение действия (по материалу, типам и закономерностям), то есть

способность при решении задачи абстрагироваться, «вынести за скобки» разнообразие ее подтипов и видов.

Четвертый параметр – освоение действия (с учетом многообразия вариантов сочетания трех предшествующих параметров).

При освоении действия возникает условно-рефлекторный динамический стереотип, то есть «физиологическое закрепление … отражения объектов среды … благодаря ориентировочно-исследовательской деятельности» [Гальперин, 1998, с. 290]. Само действие сокращается до действия «по формуле», а сокращенные операции лишь «имеются в виду» [Гальперин, 1998, с. 290].

В методическом аспекте важную роль выполняют два требования технологии Гальперина, которые отличают ее от традиционных методик:

− подготовка ориентировочной (рабочей, учебной) карточки действия вместо метода проб и ошибок;

− исключение «предварительного заучивания нового материала и затем его применение по памяти…» [Гальперин, 1998, с. 335].

Формирование действия «сразу в увязке всех звеньев» не только исключает пробы и ошибки, но и обеспечивает более быстрое получение устойчивого результата намеченного уровня [Гальперин, 1998, с. 339]. Опыт применения технологии Гальперина в вооруженных силах СССР [Хозиев, 2012, с. 24] и при подготовке ряда других специалистов [Гнездилов, 2001, с. 103] свидетельствует о ее высокой эффективности.

Результаты А. Ф. Карповой (ученицы Гальперина) позволяют описать закономерности изменения технологии поэтапного формирования умственных действий при ее систематическом применении [Гальперин, 1998, с. 345–347]:

– быстрое освоение полной схемы действия (необычна лишь в самом начале, потом ее сложность для обучающихся нивелируется);

– совмещение этапов в сознании обучающихся (в том числе и в результате их сознательной работы «на опережение»);

– ускорение перехода от поэтапного (сукцессивного) осуществления действия к действию «сразу» (симультанному);

– автоматизация ряда постоянно используемых элементов действия.

Как результат, учебная деятельность осуществляется «иными, малозаметными, но более совершенными способами» [Гальперин, 1998, с. 347].

3. Педагогические ограничения технологии поэтапного формирования умственных действий

В данном разделе систематизируются педагогические ограничения, выделенные в трудах Гальперина (см. также: [Сиднева, 2019]).

Первое педагогическое ограничение – высокий когнитивный порог вхождения для преподавателя: «подсистема условий правильного выполнения заданий довольно сложна…» [Гальперин, 1998, с. 337]. Утверждение о том, что «рельефная запись на карточке позволяет удобно и уверенно пользоваться ею без предварительного заучивания» [Гальперин, 1998, с. 338] не отменяет факта когнитивной сложности составления схемы для преподавания логики.

Второе педагогическое ограничение – снижение скорости освоения умственного действия на начальном этапе: «первые задания по новой схеме … выполняются гораздо медленнее, чем “слепые пробы”» [Гальперин, 1998, с. 339]. Поэтому, возможно, некоторые преподаватели логики могут разочароваться в применении технологии до того, как она начнет давать устойчивый результат.

Третье педагогическое ограничение – нетворческий характер деятельности обучающихся («натаскивание» на постоянно расширяющийся круг заданий). Критики Гальперина подчеркивают, что педагогическая технология «обеспечивает только усвоение “готового знания” и не воспитывает “творческое мышление”, приучает к пассивности … и отучает от самостоятельного поиска новых знаний» [Гальперин, 1998, с. 348]. Контраргументы автора концепции не отменяют возможного огорчения преподавателя логики, который выбрал «не ту» педагогическую технологию.

Наконец, *четвертое педагогическое ограничение* носит материально-технический характер: простого знания новых возможностей недостаточно, потому что их широкое внедрение в практику потребует «переоснащения всего учебного процесса и переобучения его персонала» [Гальперин, 1998, с. 340]. Данная констатация снижает энтузиазм и веру автора педагогической технологии в перспективы широкого внедрения собственного «интеллектуального продукта»: «в широком масштабе к этому может привести лишь очень настоятельная общественная потребность в более высокой эффективности массового обучения» [Гальперин, 1998, с. 340].

При одновременном рассмотрении четырех педагогических ограничений технологии поэтапного формирования умственных действий Гальперина привлекает внимание их разнокачественность. Если первые три ограничения (высокий когнитивный порог вхождения; снижение скорости освоения умственного действия на начальном этапе; нетворческий характер деятельности обучающихся) относятся к организации образовательного процесса (внутрисистемные факторы), то четвертое в большей степени характеризует социально-экономическую (внешнюю) среду реализации обучения.

Заключение

Проведенная в статье содержательная реконструкция позволяет описать технологию поэтапного формирования умственных действий Гальперина в пяти постулатах, отражающих структуру, динамику, интегральные характеристики, а также педагогические возможности и ограничения.

Педагогические возможности рассмотренной технологии определяются переводом действия в умственный план, что заметно сокращает время выполнения умственного действия без потери качества.

Педагогические ограничения технологии поэтапного формирования умственных действий Гальперина возможно разделить на две группы:

− внутрисистемные (высокий когнитивный порог вхождения; снижение скорости освоения действия на начальном этапе; нетворческий характер деятельности обучающихся);

− связанные с внешней средой образовательной системы (необходимость переоснащения учебного процесса и переобучения кадров).

Результаты исследования способствуют популяризации классической для отечественной педагогики образовательной технологии поэтапного формирования умственных действий Гальперина, которая слабо востребована в системе высшего образования МВД России в контексте формирования культуры логического мышления.

Библиографический список

1. Артеменко Н. А. О способах формирования культуры логического мышления будущих юристов при изучении риторики / Н. А. Артеменко, С. В. Белогуров // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 6 (97). С. 154–157. DOI : 10.24412/1991-5497-2022-697-154-157.

2. Гальперин П. Я. О формировании умственных действий и понятий // Культурно-историческая психология. 2010. № 3. С. 111–114.

3. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. Избранные психологические труды / под ред. А. И. Подольского. Москва : Ин-т практич. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. 480 с.

4. Гнездилов Г. В. Теоретико-методические аспекты использования концепции поэтапного формирования умственных действий в условиях образовательного процесса // Инновации в образовании. 2001. № 4. С. 93–107.

5. Ждан А. Н. П. Я. Гальперин как теоретик и методолог психологической науки // Национальный психологический журнал. 2012. № 2 (8). С. 14–18.

6. Корышева С. Е. Технологии профессионально ориентированного обучения : учебн. пособие / С. Е. Корышева, Ю. В. Жильцова. Ульяновск : Зебра, 2023. 40 с.

7. Крутова И. А. Концепция П. Я. Гальперина в эпоху цифровой трансформации образования / И. А. Крутова, Т. В. Кириллова, Г. П. Стефанова, Л. А. Прояненкова // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6-1. С. 24. DOI : 10.17513/spno.32191.

8. Новоселов М. Н. Суверенитет образовательного пространства Российской Федерации: сущность, вызовы, решения / М. Н. Новоселов, С. Н. Новоселова // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, № 4. С. 61.

9. Олешкевич В. И. Психология П. Я. Гальперина и ее культурно-исторический анализ. Москва : Неолит, 2023. 376 с.

10. Подольский А. И. Научное наследие П. Я. Гальперина и вызовы XXI века // Национальный психологический журнал. 2017. № 3 (27). С. 9–20. DOI : 10.11621/npj.2017.0303.

11. Пронина А. Н. Реализация теории поэтапного формирования умственных действий в формате дистанционной лекции / А. Н. Пронина, Т. П. Будякова // Российский психологический журнал. 2023. Т. 20, № 1. С. 149–161. DOI : 10.21702/rpj.2023.1.10.

12. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. Москва : Народ. образование, 2005. 556 с.

13. Сиднева А. Н. Основные направления критики теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 14, № 3. С. 22–31. DOI : 10.17759/chp.2019150303.

14. Симонов А. В. Особенности применения педагогической технологии поэтапного формирования умственных действий в военном авиационном вузе / А. В. Симонов, В. В. Лебедев // Нижегородское образование. 2022. № 2. С. 83–90.

15. Степанова М. А. Психолог, медик, философ: вехи научной биографии П. Я. Гальперина // Национальный психологический журнал. 2017. № 3 (27). С. 21–32. DOI : 10.11621/npj.2017.0304.

16. Турчин А. С. Возможности использования теории поэтапного формирования умственных дей-

ствий в обучении курсантов вуза войск национальной гвардии / А. С. Турчин, И. А. Цуканов // Психология человека в образовании. 2021. Т. 3, № 4. С. 365–371. DOI : 10.33910/2686-9527-2021-3-4-365-371.

17. Хозиев Б. И. П. Я. Гальперин и вооруженные силы // Национальный психологический журнал. 2012. № 2 (8). С. 23–25.

18. Engeness I. Reprint of : Learning for the future : Insights arising from the contributions of Piotr Galperin to the cultural-historical theory / I. Engeness, A. Lund // Learning, Culture and Social Interaction. 2020. Vol. 27. P. 100257. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100476.

19. Soloviova Yu. Revision of Conception of Gradual Formation of Actions for Education and Psychological Development / Yu. Soloviova, L. Quintanar // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. P. 1887. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01887.

20. Valdez L. A proposal for monitoring the process of internalization following Galperin's conception / L. Valdez, V. Cortes, M. Flores // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. P. 1152541. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1152541.

Reference list

1. Artemenko N. A. O sposobah formirovanija kul'tury logicheskogo myshlenija budushhih juristov pri izuchenii ritoriki = On the methods of forming the logical thinking culture at future lawyers when studying rhetoric / N. A. Artemenko, S. V. Belogurov // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2022. № 6 (97). S. 154–157. DOI : 10.24412/1991-5497-2022-697-154-157.

2. Gal'perin P. Ja. O formirovanii umstvennyh dejstvij i ponjatij = On the formation of mental actions and concepts // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2010. № 3. S. 111–114.

3. Gal'perin P. Ja. Psihologija kak ob#ektivnaja nauka. Izbrannye psihologicheskie trudy = Psychology as an objective science. Selected psychological works / pod red. A. I. Podol'skogo. Moskva : In-t praktich. psihologii ; Voronezh : MODJeK, 1998. 480 s.

4. Gnezdilov G. V. Teoretiko-metodicheskie aspekty ispol'zovanija koncepcii pojetapnogo formirovanija umstvennyh dejstvij v uslovijah obrazovatel'nogo processa = Theoretical and methodological aspects of using the concept of stage-by-stage formation of mental actions in the context of the educational process // Innovacii v obrazovanii. 2001. № 4. S. 93–107.

5. Zhdan A. N. P. Ja. Gal'perin kak teoretik i metodolog psihologicheskoj nauki = P. Ya. Galperin as a theorist and methodologist of psychological science // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2012. № 2 (8). S. 14–18.

6. Korysheva S. E. Tehnologii professional'no orientirovannogo obuchenija = Technologies of professionally oriented training : uchebn. Posobie / S. E. Korysheva, Ju. V. Zhil'cova. Ul'janovsk : Zebra, 2023. 40 s.

7. Krutova I. A. Koncepcija P. Ja. Gal'perina v jepohu cifrovoj transformacii obrazovanija = P. Ya. Galperin's concept in the era of digital transformation of education / I. A. Krutova, T. V. Kirillova, G. P. Stefanova, L. A. Projanenkova // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2022. № 6-1. S. 24. DOI : 10.17513/spno.32191.

8. Novoselov M. N. Suverenitet obrazovatel'nogo prostranstva Rossijskoj Federacii: sushhnost', vyzovy, reshenija = Sovereignty of the educational space of the Russian Federation: essence, challenges, solutions / M. N. Novoselov, S. N. Novoselova // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2024. T. 12, № 4. S. 61.

9. Oleshkevich V. I. Psihologija P. Ja. Gal'perina i ee kul'turno-istoricheskij analiz = Psychology of P. Ya. Galperin and its cultural-historical analysis. Moskva : Neolit, 2023. 376 s.

10. Podol'skij A. I. Nauchnoe nasledie P. Ja. Gal'perina i vyzovy XXI veka = Scientific heritage of P. Ya. Galperin and the challenges of the XXI century // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2017. № 3 (27). S. 9–20. DOI : 10.11621/npj.2017.0303.

11. Pronina A. N. Realizacija teorii pojetapnogo formirovanija umstvennyh dejstvij v formate distancionnoj lekcii = Implementation of the theory of step-by-step formation of mental actions in the format of a distance lecture / A. N. Pronina, T. P. Budjakova // Rossijskij psihologicheskij zhurnal. 2023. T. 20, № 1. S. 149–161. DOI : 10.21702/rpj.2023.1.10.

12. Selevko G. K. Jenciklopedija obrazovatel'nyh tehnologij = Encyclopedia of educational technologies. V 2-h t. T. 1. Moskva : Narod. obrazovanie, 2005. 556 s.

13. Sidneva A. N. Osnovnye napravlenija kritiki teorii planomerno-pojetapnogo formirovanija umstvennyh dejstvij i ponjatij = The main directions of criticism of the theory of the planned-staged formation of mental actions and concepts// Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2019. T. 14, № 3. S. 22–31. DOI : 10.17759/chp.2019150303.

14. Simonov A. V. Osobennosti primenenija pedagogicheskoj tehnologii pojetapnogo formirovanija umstvennyh dejstvij v voennom aviacionnom vuze = Features in application of pedagogical technology of mental actions stage-by-stage formation in a military aviation university / A. V. Simonov, V. V. Lebedev // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2022. № 2. S. 83–90.

15. Stepanova M. A. Psiholog, medik, filosof: vehi nauchnoj biografii P. Ja. Gal'perina = Psychologist, physician, philosopher: milestones in the scientific biography of P. Ya. Galperin // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2017. № 3 (27). S. 21–32. DOI : 10.11621/npj.2017.0304.

16. Turchin A. S. Vozmozhnosti ispol'zovanija teorii pojetapnogo formirovanija umstvennyh dejstvij v obuchenii kursantov vuza vojsk nacional'noj gvardii = Possibilities of using the theory of stage-by-stage formation of mental actions in training cadets of the University of the National Guard troops / A. S. Turchin, I. A. Cukanov // Psihologija cheloveka v obrazovanii. 2021. T. 3, № 4. S. 365–371. DOI : 10.33910/2686-9527-2021-3-4-365-371.

17. Hoziev B. I. P. Ja. Gal'perin i vooruzhennye sily = P. Ya. Galperin and the Armed Forces // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2012. № 2 (8). S. 23–25.

18. Engeness I. Reprint of : Learning for the future : Insights arising from the contributions of Piotr Galperin to the cultural-historical theory / I. Engeness, A. Lund // Learning, Culture and Social Interaction. 2020. Vol. 27. P. 100257. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100476.

19. Soloviova Yu. Revision of Conception of Gradual Formation of Actions for Education and Psychological Development / Yu. Soloviova, L. Quintanar // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. P. 1887. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01887.

20. Valdez L. A proposal for monitoring the process of internalization following Galperin's conception / L. Valdez, V. Cortes, M. Flores // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. P. 1152541. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1152541.

Статья поступила в редакцию 28.11.2024; одобрена после рецензирования 18.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 28.11.2024; approved after reviewing 18.12.2024; accepted for publication 23.01.2025.

Научная статья
УДК 376
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-90
EDN: IUKNYN

Формирование понятийного аппарата военно-педагогической системы адаптивной физической культуры в Вооруженных Силах Российской Федерации

Михаил Сергеевич Образцов
Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физической подготовки, Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова. 194044, г. Санкт-Петербург, ул. Академика Лебедева, д. 6/Ж
mikhailvifk@mail.ru, https://orcid.org/0009-0003-3767-6012

Аннотация. Статья посвящена необходимости унификации понятийного аппарата военно-педагогической системы адаптивной физической культуры в Вооружённых Силах Российской Федерации. Автор обращает внимание на несогласованность понятийного аппарата, касающегося военнослужащих с инвалидностью вследствие военных травм, что создает препятствия для разработки нормативно-правовой базы, регулирующей прохождение их военной службы и включение порядка организации адаптивной физической культуры в соответствующие нормативные документы. Исследование акцентировано на необходимости внедрения в руководящие документы терминологии «адаптивная физическая подготовка» и «военнослужащий с ограниченными возможностями здоровья», которая более точно отражает специфику состояния этой категории военнослужащих, избегая стигматизации. Использованы методы анализа нормативных документов, моделирования и экспертного оценивания. Автор выявляет противоречия между нормативной базой и практическими нуждами, предлагая рекомендации по их устранению. В числе основных предложений – нормативное закрепление терминологии, адаптация методических подходов и разработка учебных программ для подготовки специалистов. В основных выводах подчёркнуто, что унификация терминологии способствует повышению боеготовности и социальной интеграции военнослужащих с ограниченными возможностями здоровья. Статья вносит значимый вклад в развитие военно-педагогической науки и практики, способствуя интеграции инклюзивных подходов в систему профессиональной подготовки и профессионального обучения военнослужащих с ограниченными возможностями здоровья. Автор предлагает конкретные шаги, включая разработку стандартов физической подготовки и интеграцию элементов адаптивной физической культуры в учебные программы. Таким образом, проведенное исследование значимо для развития военно-педагогической науки и практики в отношении военнослужащих с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: военно-педагогическая система; адаптивная физическая культура; военнослужащие с ограниченными возможностями здоровья; военная травма; нормативно-правовая база; понятийный аппарат; физическая подготовка; педагогическая система

Для цитирования: Образцов М. С. Формирование понятийного аппарата военно-педагогической системы адаптивной физической культуры в Вооруженных Силах Российской Федерации // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 90–97. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-90. https://elibrary.ru/IUKNYN

Original article

Formation of the conceptual framework of the military pedagogical system for adaptive physical culture in the Armed Forces of the Russian Federation

M. S. Obrazczov
Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of physical training, Military medical academy named after S. M. Kirov. 194044, St. Petersburg, Akademik Lebedev st., 6/Zh
mikhailvifk@mail.ru, https://orcid.org/0009-0003-3767-6012

Abstract. The article addresses the need to unify the conceptual framework of the military-pedagogical system of adaptive physical culture in the Armed Forces of the Russian Federation. The author highlights the inconsistency in the terminology related to service members with disabilities resulting from military injuries, which creates obstacles to develop a regulatory framework governing their military service and incorporating the organization of adaptive physical

© Образцов М. С., 2025

culture into relevant regulatory documents. The study emphasizes the necessity of introducing the terms «adaptive physical training» and «service member with disabilities» into governing documents, as these terms more accurately reflect the specific conditions of this category of service members while avoiding stigmatization. Methods such as analyzing regulatory documents, modeling, and expert evaluation were used in the research. The author identifies contradictions between the regulatory framework and practical needs, offering recommendations for resolving them. Key proposals include formalizing terminology, adapting methodological approaches, and developing educational programs for training specialists. The main conclusions underscore that unifying terminology enhances combat readiness and social integration of service members with disabilities. The article represents a significant contribution to the development of military-pedagogical science and practice, promoting inclusive approaches within the system of professional training and education for service members with disabilities. The author suggests specific steps, including the development of physical training standards and the integration of adaptive physical culture elements into training programs. Thus, the article makes a substantial contribution to advancing military-pedagogical science and practice concerning service members with disabilities.

Key words: military-pedagogical system; adaptive physical culture; military personnel with disabilities; combat injury; regulatory framework; conceptual framework; physical training; pedagogical system

For citation: Obrazczov M. S. Formation of the conceptual framework of the military pedagogical system for adaptive physical culture in the Armed Forces of the Russian Federation. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 90-97. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-90. https://elibrary.ru/IUKNYN

Введение

Современное развитие военно-педагогической системы адаптивной физической культуры (далее – АФК) требует глубокого анализа и структурирования понятийного аппарата, что обусловлено междисциплинарным характером данной области [Ульянова, 2023; Исламов, 2024]. Терминологическое поле АФК включает понятия, относящиеся как к военной терминологии, формируемой в рамках профессиональной деятельности военнослужащих, так и к АФК, ориентированной на реабилитацию и восстановление функций организма. Сложность заключается в необходимости согласования военной терминологии, связанной с функциональной готовностью и выполнением боевых задач, с понятиями АФК, которые изначально предназначены для медицинской и социальной реабилитации. Проблема формализации терминов и концепций, используемых в исследованиях и практике АФК, становится все более актуальной в контексте профессиональной подготовки специалистов Вооруженных Сил Российской Федерации (далее – ВС РФ) и их взаимодействия с военнослужащими с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) [Щуров, 2023; Образцов, 2024].

Дальнейшей развитие системы АФК требует создания нормативно-правовой базы, регулирующей вопросы прохождения военной службы военнослужащими с ОВЗ, где ключевую роль играет унификация терминологии, которая должна учитывать специфику военной службы и особенности физической и профессиональной реабилитации данной категории военнослужащих. Отсутствие чёткого понятийного аппарата усложняет разработку законодательных актов и ведомственных нормативных документов, что приводит к разночтениям в их применении на практике. Также недостаточная разработанность понятийного аппарата создает сложности в профессиональной подготовке кадров, взаимодействующих с военнослужащими с ОВЗ, в разработке программ адаптивной физической подготовки и интеграции современных реабилитационных подходов в учебно-боевую деятельность. Проблемное поле исследования включает вопросы разработки систем категорий, охватывающих реабилитационные и боевые аспекты деятельности, а также интеграции инновационных методов АФК в систему профессиональной подготовки ВС РФ [Зыков, 2024].

Методы исследования

В ходе исследования использовались методы теоретического анализа, включающие изучение нормативно-правовых актов, регулирующих физическую подготовку военнослужащих и адаптивную физическую культуру в Российской Федерации, а также анализ научных подходов к подготовке военнослужащих с ограниченными возможностями здоровья. Применялся сравнительный анализ, позволивший сопоставить методологические подходы к физической подготовке и реабилитации военнослужащих с функциональными ограничениями, а также изучить опыт внедрения адаптивной физической культуры. Использование моделирования способствовало разработке теоретической модели интеграции адаптивной физической культуры в профессио-

нальную подготовку военнослужащих и созданию рекомендаций по унификации терминологии и адаптированных программ подготовки. Экспертное оценивание включало консультации с профессионалами в области адаптивной физической культуры, военно-педагогических наук и профессиональной реабилитации. Комплексный подход позволил выявить ключевые противоречия в терминологии, предложить пути их устранения и разработать методические рекомендации по совершенствованию военно-педагогической системы адаптивной физической культуры для военнослужащих с ограниченными возможностями здоровья.

Обсуждение результатов

Как отмечают исследователи, ясность и унификация понятийного аппарата являются необходимым условием для формирования научной базы и практической реализации педагогических систем [Осетров, 2008; Евсеев, 1996]. Противоречия, возникающие в науке о физической культуре, обусловлены, с одной стороны, теоретико-методологическим монизмом, где акцент делается на унифицированный подход, и с другой – плюрализмом, требующим учета индивидуальных потребностей военнослужащих с ОВЗ и условий их службы [Лебедев, 2021]. В исследованиях Ю. В. Ворожко отмечается что, ясность и однозначность понятий являются ключевыми для разработки научно обоснованной системы [Ворожко, 2010]. Исследования А. М. Новикова и Д. А. Новикова подчеркивают, что терминологическая точность обеспечивает базу для построения эффективных педагогических систем. Это особенно актуально в контексте военной службы, где понятия «адаптивная физическая культура», «инвалид», «ограниченные возможности здоровья» и «реабилитация» требуют четкого определения и согласования [Новиков, 2007].

До 2022 года прохождение военной службы военнослужащими с инвалидностью фактически исключалось руководящими документами, и редкие случаи такой службы являлись исключениями из правил. В руководящих документах ВС РФ термин «инвалид» не используется применительно к военнослужащим, особенно к тем, кто продолжает выполнять свои служебные обязанности [ФЗ–53, 1998; ФЗ–315, 2021]. При этом, по нашему мнению, термин «инвалид» в контексте ВС РФ является неподходящим из-за его стигматизирующего характера. Более того, общественное восприятие военнослужащего с инвалидностью часто ассоциируется с неспособностью эффективно выполнять задачи по защите страны из-за физических ограничений, что является глубоко ошибочным представлением. Как отмечает С. П. Евсеев, термин «инвалид» ассоциируется в обществе с полной или частичной потерей трудоспособности, что не всегда соответствует реальности [Евсеев, 1996; 2016]. В свою очередь термин «лицо с ограниченными возможностями здоровья» был введён в российское законодательство сравнительно недавно, заменив такие ранее употребляемые термины, как «лицо с отклонениями в развитии» или «аномальные дети», что отражает стремление государства уйти от стигматизирующей терминологии [Усова, 2021]. Однако в законе отсутствует чёткое нормативное определение этого понятия, что создало путаницу в его интерпретации. Понятие «лицо с ОВЗ» охватывает более широкий круг лиц, включая тех, кто имеет недостатки в физическом или психическом развитии, которые препятствуют освоению стандартной образовательной программы без специальных условий. Это не всегда подразумевает наличие официального статуса инвалида, но требует создания индивидуализированных условий для обучения и социализации [Плякина, 2023]. Продолжая эту мысль, важно отметить, что понятие ОВЗ постепенно трансформировалось, чтобы охватить не только медицинские аспекты, но и социально-педагогические подходы. Оно акцентирует внимание на необходимости адаптации образовательной и социальной среды к потребностям таких людей, что отражает движение в сторону более инклюзивного общества [Козырева, 2017]. Вопросы, связанные с терминологией и подходами, до сих пор остаются предметом обсуждений и требуют дальнейшего законодательного и методологического уточнения.

Таким образом, по нашему мнению, военнослужащий с инвалидностью, который выполняет свои профессиональные обязанности в полном объеме, фактически не соответствует общепринятому определению «инвалид». Поэтому для данной категории военнослужащих более корректно использовать термин «военнослужащий с ОВЗ», который подчеркивает наличие функциональных ограничений организма без лишения профессионального статуса. Например, военнослужащий с протезом конечности может быть полностью интегрирован в профессиональную деятельность при условии корректной адаптации физических нагрузок [Образцов, 2024]. Однако эта терминология требует конкретизации и офи-

циального утверждения в руководящих документах. Например, в Наставлении по физической подготовке (далее – НФП) можно закрепить данный термин, сопровождая его чётким определением. Это позволит связать его с положениями об организации адаптивной физической культуры в ВС РФ, направленной на учет особенностей и потребностей данной категории военнослужащих, а также определить методы и формы реализации физической подготовки в рамках их службы. Использование термина «военнослужащий ограниченными возможностями здоровья» представляет значительный шаг в направлении систематизации подхода к данной категории военнослужащих, требующих особого внимания, особенно в вопросах физической подготовки.

В то же время дальнейшая разработка этого подхода требует анализа существующей системы классификации военнослужащих по состоянию здоровья. На сегодняшний день основной критерий для распределения военнослужащих по состоянию здоровья – это их отнесение к группам здоровья, что регулируется приказом Министерства здравоохранения РФ от 27 апреля 2021 года № 404н «Об утверждении порядка проведения профилактического медицинского осмотра и диспансеризации определенных групп взрослого населения» [Приказ–404н, 2021]. Однако существующее распределение по группам здоровья не позволяет выделить военнослужащих с ОВЗ в отдельную группу, а распределение по категориям годности к военной службе, к которым они отнесены («Д» – не годен к службе, и «В» – ограниченно годен), не предоставляет достаточной конкретизации. Включение в руководящие документы привязки категории годности «Д» (не годен к военной службе) для военнослужащих по контракту приведет к стигматизации понятия и внесет противоречия в порядок прохождения военной службы. Таким образом, привязка к существующей системе категорий годности создает противоречие в нормативно-правовой базе: военнослужащие, официально признанные негодными к службе, продолжают ее проходить, что противоречит логике самой системы категорий годности.

Введение термина «военнослужащий с ОВЗ» с четкой конкретизацией позволит выделить данную группу военнослужащих для разработки адаптированных методик физической подготовки и индивидуализировать организационно-методические подходы. Оптимальным термином может быть определение «Военнослужащие с ОВЗ – военнослужащие имеющее стойкие дефекты опорно-двигательного аппарата, необратимые морфологические изменения или нарушения функций органов и систем организма вследствие военной травмы». Такой подход логично связать с нормативными документами, регулирующими вопросы физической культуры и спорта, такими как Федеральный закон № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (в ред. от 25.12.2023) и правилами признания лица инвалидом, утвержденными постановлением Правительства РФ № 588 от 05.04.2022. Это позволит создать военно-педагогическую систему адаптивной физической культуры, направленную на реабилитацию, физическое развитие и поддержание боевой готовности военнослужащих с ОВЗ.

Следующим ключевым аспектом формирования военно-педагогической системы АФК для военнослужащих с ОВЗ является уточнение и нормативное закрепление терминологии, описывающей физическую активность в данной сфере. В соответствии с НФП, физическая подготовка военнослужащих является составной частью боевой подготовки и регулируется ведомственными приказами Министерства обороны. При этом она согласуется с понятийным аппаратом, установленным Федеральным законом № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [ФЗ–329, 2007]. Основной целью физической подготовки, согласно НФП, является обеспечение способности военнослужащих успешно выполнять свои служебные обязанности [Миронов, 2022]. С другой стороны, АФК, также относящаяся к области физической культуры, как определено тем же федеральным законом, направлена на восстановление и развитие личности с учетом функциональных ограничений [Стародубцев, 2018; Зыков, 2024]. Это вызывает вопрос – какой вид физической активности в рамках профессиональной деятельности должен быть предусмотрен для военнослужащих с ОВЗ? Проблема заключается в том, что отсутствует четко определенная терминологическая база. Термин «адаптивная физическая подготовка», который упоминается в ряде научных исследований, пока не имеет нормативного закрепления [Пашута, 2024]. Это создает риск неправильной интерпретации задач и целей данного процесса. В сложившейся ситуации необходимо либо официально утвердить термин «адаптивная физическая подготовка» в нормативных документах, либо включить элементы адаптив-

ной физической культуры в существующие программы физической подготовки военнослужащих. Такой шаг позволит создать методически обоснованную и юридически закрепленную систему, обеспечивающую эффективное восстановление и развитие функциональных возможностей военнослужащих с ОВЗ в системе профессиональной деятельности.

Таким образом, ключевыми аспектами для систематизации терминологии и методологии военно-педагогической системы АФК военнослужащих с ОВЗ являются:

Разграничение целей и задач:

– Физическая подготовка военнослужащих направлена на обеспечение их профессиональной готовности к выполнению боевых задач, что включает развитие силы, выносливости, координации и других функциональных качеств.

– Адаптивная физическая культура ориентирована на восстановление утраченных функций, улучшение общего состояния здоровья и гармонизацию всех аспектов личности с использованием оздоровительных методик.

Необходимость интеграции:

Военнослужащий с ОВЗ, проходящий процесс восстановления, фактически занимается одновременно элементами как физической подготовки, так и адаптивной физической культуры, что требует создания единой методической базы, которая учитывает пересечение этих направлений.

Научное осмысление:

– Методологическое пересечение физической подготовки и адаптивной физической культуры требует научного анализа и внедрения единых стандартов для повышения эффективности занятий.

– Включение адаптивных элементов в программы боевой подготовки позволит создавать персонализированные планы для военнослужащих с ОВЗ, сохраняя высокий уровень их боеготовности.

Нормативно-правовая регламентация:

– Введение термина «адаптивная физическая подготовка» в нормативно-правовые акты: федеральные законы и руководящие документы Минобороны, позволит систематизировать подходы и избежать разночтений.

– Установление критериев и стандартов для реализации данной подготовки, включая описание её целей, задач, методов и ожидаемых результатов.

Педагогическая интеграция:

– Разработка специализированных учебных программ для подготовки преподавателей и специалистов, обучающих методам работы с военнослужащими с ОВЗ.

– Создание учебных пособий и методических рекомендаций для эффективного сочетания элементов физической подготовки и адаптивной физической культуры.

Практическая реализация:

– Организация в воинских частях специализированных занятий, которые включают адаптированные упражнения и реабилитационные программы.

– Оснащение спортивных объектов оборудованием, подходящим для военнослужащих с различными ограничениями по здоровью.

Реализация этих мер позволит создать сбалансированную систему, в которой физическая подготовка и адаптивная физическая культура дополняют друг друга, обеспечивая восстановление и развитие военнослужащих с ОВЗ в контексте их профессиональных обязанностей и личностного роста.

Заключение

Создание согласованного понятийного аппарата для военно-педагогической системы АФК является ключом к разрешению противоречий, связанных с терминологией и методологией. Использование термина «военнослужащий с ОВЗ» вместо «инвалид» точнее отражает состояние таких лиц и избегает стигматизации, а интеграция подходов физической подготовки и АФК обеспечивает восстановление утраченных функций и развитие профессиональных качеств. Решением является введение нормативного определения военнослужащих с ОВЗ, создание адаптированных программ подготовки и закрепление термина «адаптивная физическая подготовка» в документах. Дальнейшие исследования должны сосредоточиться на разработке методик интеграции АФК в боевую подготовку, совершенствовании инфраструктуры и изучении международного опыта, что позволит укрепить боеготовность и социальную интеграцию военнослужащих с ОВЗ. Таким образом, дальнейшее развитие военно-педагогической системы АФК позволит обеспечить полноценное участие военнослужащих с ОВЗ в профессиональной деятельности, укрепить их физическую готовность и социальную интеграцию. Интеграция научных подходов в нормативную базу создаст условия для эффективного восстановления и реализации их потенциала.

Библиографический список

1. Ворожко Ю. В. Формирование понятийного аппарата в отечественной науке о физической культуре и спорте: проблемы / Ю. В. Ворожко, Е. С. Любина, Н. Н. Абрамова // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 336. С. 162–163. EDN NBKZMD.

2. Евсеев С. П. Адаптивная физическая культура в системе высшего профессионального образования / С. П. Евсеев, Л. В. Шапкова, Т. В. Федорова // Теория и практика физической культуры. 1996. № 5. С. 51–54. EDN WKEYWR.

3. Евсеев С. П. Адаптивная физическая культура: сущность, история и современное состояние / С. П. Евсеев, О. Э. Евсеева // Теория и практика физической культуры. 2016. № 10. С. 20–23. EDN WXPWHF.

4. Зыков А. В. Развитие адаптивной физической культуры и адаптивного спорта в Вооруженных Силах Российской Федерации / А. В. Зыков, А. Г. Смирнов, А. Г. Щуров, В. С. Черный // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2024. № 4. С. 19–24. EDN THLIRZ.

5. Исламов В. А. Концепция адаптивной физической культуры и спорта военнослужащих в системе профессионального образования и боевой подготовки войск / В. А. Исламов, Е. В. Крюков, М. С. Образцов, Д. В. Ковлен // Вестник педагогических наук. 2024. № 7. С. 238–244. DOI 10.62257/2687-1661-2024-7-238-244. EDN STXESY.

6. Козырева О. А. Анализ дефиниции «лицо с ограниченными возможностями здоровья» // The Newman in Foreign Policy. 2017. № 37(81). С. 148–151. EDN ZIZNRV.

7. Лебедев С. А. Методология науки: от монизма к системному плюрализму // Журнал философских исследований. 2021. Т. 7, № 4. С. 48–56. EDN WPADBR.

8. Миронов В. В. Сущность и предназначение физической подготовки в системе боевого совершенствования войск с позиций теории физической культуры // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2022. № 2. С. 38–45. EDN QRAWFH.

9. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. Москва : ООО НПО Синтег, 2007. 668 с. ISBN 978-5-89638-100-6. EDN PFGVJN.

10. Образцов М. С. Адаптивная физическая культура и спорт в непрерывном профессиональном образовании военнослужащих медицинской службы Вооруженных Сил Российской Федерации // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2024. № 12(238). С. 292–298. EDN YHFHOS.

11. Образцов М. С. Интеграция в социальную среду военнослужащих с ограниченными возможностями здоровья / М. С. Образцов, В. А. Исламов, В. Б. Дергачев // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2024. № 3. С. 46–51. DOI 10.24412/2305-8404-2024-3-46-51. EDN GVWXSB.

12. Осетров А. В. Основные элементы научно-методического аппарата военно-теоретических исследований / А. В. Осетров, С. А. Богданов // Военная мысль. 2008. № 7. С. 62–70. EDN JUMDDH.

13. Пашута В. Л. К вопросу об актуальности применения адаптивной физической подготовки в вооруженных Силах Российской Федерации / В. Л. Пашута, А. М. Фофанов, А. Ю. Титов // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2024. № 4. С. 209–213. EDN VVDEHK.

14. Плякина В. В. Проблема подготовки специалистов по адаптивной физической культуре // Актуальные проблемы науки и образования : мат. межд. форума, посвященного 300-летиюм Российской академии наук. Ч. 2. Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-тет, 2023. С. 70–74. EDN XVTUOG.

15. Стародубцев М. П. Образовательный процесс по дисциплине «Адаптивная физическая подготовка» // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2018. № 4(158). С. 304–307. EDN XQKBNJ.

16. Ульянова И. В. Понятийно-терминологический аппарат педагогики: сущность, проблемы, перспективы // Педагогика и психология: академический журнал. 2023. № 1(1). С. 8–15. EDN EXNBDZ.

17. Усова Л. В. К вопросу об интерпретации понятий «инвалид» и «инвалидность» // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. № 5. С. 98–100. DOI 10.23672/v2854-5309-0802-a. EDN RIKHIE.

18. Федеральный закон № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/ (дата обращения: 25.10.2024).

19. Федеральный закон от 14.07.2022 г. № 315-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_421954/ (дата обращения: 25.11.2021).

20. Федеральный закон от 28 марта 1998 года № 53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/ (дата обращения: 25.11.2024).

21. Приказ Минздрава России (Министерство здравоохранения РФ) от 27 апреля 2021 г. № 404н «Об утверждении Порядка проведения профилактического медицинского осмотра и диспансеризации определенных групп взрослого населения». URL: ttps://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401314440/?ysclid=m5b3vatw9m721621909/ (дата обращения: 25.11.2024).

22. Щуров А. Г. О необходимости повышения квалификации военных специалистов физической подготовки по оздоровительной физической культуре / А. Г. Щуров, В. В. Бурьян, Г. Г. Дмитриев, А. А. Муника // Актуальные проблемы физической и специ-

альной подготовки силовых структур. 2023. № 3. С. 295–298. EDN OYXPRW.

Reference list

1. Vorozhko Ju. V. Formirovanie ponjatijnogo apparata v otechestvennoj nauke o fizicheskoj kul'ture i sporte: problemy = Formation of conceptual apparatus in domestic science of physical culture and sport: problems / Ju. V. Vorozhko, E. S. Ljubina, N. N. Abramova // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. № 336. S. 162–163. EDN NBKZMD.

2. Evseev S. P. Adaptivnaja fizicheskaja kul'tura v sisteme vysshego professional'nogo obrazovanija = Adaptive physical education in the system of higher professional education / S. P. Evseev, L. V. Shapkova, T. V. Fedorova // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. 1996. № 5. S. 51–54. EDN WKEYWR.

3. Evseev S. P. Adaptivnaja fizicheskaja kul'tura: sushhnost', istorija i sovremennoe sostojanie = Adaptive physical education: essence, history and current state / S. P. Evseev, O. Je. Evseeva // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. 2016. № 10. S. 20–23. EDN WXPWHF.

4. Zykov A. V. Razvitie adaptivnoj fizicheskoj kul'tury i adaptivnogo sporta v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii = Development of adaptive physical culture and adaptive sports in the Armed Forces of the Russian Federation / A. V. Zykov, A. G. Smirnov, A. G. Shhurov, V. S. Chernyj // Aktual'nye problemy fizicheskoj i special'noj podgotovki silovyh struktur. 2024. № 4. S. 19–24. EDN THLIRZ.

5. Islamov V. A. Koncepcija adaptivnoj fizicheskoj kul'tury i sporta voennosluzhashhih v sisteme professional'nogo obrazovanija i boevoj podgotovki vojsk = The concept of adaptive physical education and sports of military personnel in the system of professional education and combat training of troops / V. A. Islamov, E. V. Krjukov, M. S. Obrazcov, D. V. Kovlen // Vestnik pedagogicheskih nauk. 2024. № 7. S. 238–244. DOI 10.62257/2687-1661-2024-7-238-244. EDN STXESY.

6. Kozyreva O. A. Analiz definicii «lico s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja» = Analysis of the definition of «person with disabilities» // The Newman in Foreign Policy. 2017. № 37(81). S. 148–151. EDN ZIZNRV.

7. Lebedev S. A. Metodologija nauki: ot monizma k sistemnomu pljuralizmu = Methodology of science: from monism to systemic pluralism // Zhurnal filosofskih issledovanij. 2021. T. 7, № 4. S. 48–56. EDN WPADBR.

8. Mironov V. V. Sushhnost' i prednaznachenie fizicheskoj podgotovki v sisteme boevogo sovershenstvovanija vojsk s pozicij teorii fizicheskoj kul'tury = The essence and purpose of physical training in the system of combat improvement of troops from the standpoint of the theory of physical culture // Aktual'nye problemy fizicheskoj i special'noj podgotovki silovyh struktur. 2022. № 2. S. 38–45. EDN QRAWFH.

9. Novikov A. M. Metodologija = Methodology / A. M. Novikov, D. A. Novikov. Moskva : OOO NPO Sinteg, 2007. 668 s. ISBN 978-5-89638-100-6. EDN PFGVJN.

10. Obrazcov M. S. Adaptivnaja fizicheskaja kul'tura i sport v nepreryvnom professional'nom obrazovanii voennosluzhashhih medicinskoj sluzhby Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii = Adaptive physical education and sports in continuous professional education of military personnel of the medical service of the Armed Forces of the Russian Federation // Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta. 2024. № 12(238). S. 292–298. EDN YHFHOS.

11. Obrazcov M. S. Integracija v social'nuju sredu voennosluzhashhih s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Integration of military personnel with disabilities into the social environment / M. S. Obrazcov, V. A. Islamov, V. B. Dergachev // Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaja kul'tura. Sport. 2024. № 3. S. 46–51. DOI 10.24412/2305-8404-2024-3-46-51. EDN GVWXSB.

12. Osetrov A. V. Osnovnye jelementy nauchno-metodicheskogo apparata voenno-teoreticheskih issledovanij = The main elements of the scientific and methodological apparatus of military theoretical research / A. V. Osetrov, S. A. Bogdanov // Voennaja mysl'. 2008. № 7. S. 62–70. EDN JUMDDH.

13. Pashuta V. L. K voprosu ob aktual'nosti primenenija adaptivnoj fizicheskoj podgotovki v vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii = On the relevance of the use of adaptive physical training in the Armed Forces of the Russian Federation / V. L. Pashuta, A. M. Fofanov, A. Ju. Titov // Aktual'nye problemy fizicheskoj i special'noj podgotovki silovyh struktur. 2024. № 4. S. 209–213. EDN VVDEHK.

14. Pljakina V. V. Problema podgotovki specialistov po adaptivnoj fizicheskoj kul'ture = The problem of training specialists in adaptive physical education // Aktual'nye problemy nauki i obrazovanija : mat. mezhd. foruma, posvjashhennogo 300-letijum Rossijskoj akademii nauk. Ch. 2. Ekaterinburg : Ural'skij gos. ped. un-tet, 2023. S. 70–74. EDN XVTUOG.

15. Starodubcev M. P. Obrazovatel'nyj process po discipline «Adaptivnaja fizicheskaja podgotovka» = Educational process in the discipline «Adaptive physical training» // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2018. № 4(158). S. 304–307. EDN XQKBNJ.

16. Ul'janova I. V. Ponjatijno-terminologicheskij apparat pedagogiki: sushhnost', problemy, perspektivy = Conceptual and terminological apparatus of pedagogy: essence, problems, prospects // Pedagogika i psihologija: akademicheskij zhurnal. 2023. № 1(1). S. 8–15. EDN EXNBDZ.

17. Usova L. V. K voprosu ob interpretacii ponjatij «invalid» i «invalidnost'» = On the issue of interpretation of the concepts of «disabled person» and «disability» // Gumanitarnye, social'no-jekonomicheskie i obshhestvennye nauki. 2020. № 5. S. 98–100. DOI 10.23672/v2854-5309-0802-a. EDN RIKHIE.

18. Federal'nyj zakon № 329-FZ «O fizicheskoj kul'ture i sporte v Rossijskoj Federacii» = Federal Law № 329-FZ «On Physical Culture and Sports in the Russian Federation». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/ (data obrashhenija: 25.10.2024).

19. Federal'nyj zakon ot 14.07.2022 g. № 315-FZ «O vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii» = Federal Law of 14.07.2022 № 315-FZ «On Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_421954/ (data obrashhenija: 25.11.2021).

20. Federal'nyj zakon ot 28 marta 1998 goda № 53-FZ «O voinskoj objazannosti i voennoj sluzhbe» = Federal Law of March 28, 1998 № 53-FZ «On military duty and military service». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/ (data obrashhenija: 25.11.2024).

21. Prikaz Minzdrava Rossii (Ministerstvo zdravoohranenija RF) ot 27 aprelja 2021 g. № 404n «Ob utverzhdenii Porjadka provedenija profilakticheskogo medicinskogo osmotra i dispanserizacii opredelennyh grupp vzroslogo naselenija» = Order of the Ministry of Health of the Russian Federation (Ministry of Health of the Russian Federation) dated April 27, 2021 № 404n «On approval of the Procedure for conducting preventive medical examination and medical examination of certain groups of the adult population». URL: ttps://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401314440/?ysclid=m5b3vatw9m721621909/ (data obrashhenija: 25.11.2024).

22. Shhurov A. G. O neobhodimosti povyshenija kvalifikacii voennyh specialistov fizicheskoj podgotovki po ozdorovitel'noj fizicheskoj kul'ture = On the need to improve the qualifications of military physical training specialists in health-improving physical culture / A. G. Shhurov, V. V. Bur'jan, G. G. Dmitriev, A. A. Munika // Aktual'nye problemy fizicheskoj i special'noj podgotovki silovyh struktur. 2023. № 3. S. 295–298. EDN OYXPRW.

Статья поступила в редакцию 28.11.2024; одобрена после рецензирования 19.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 28.11.2024; approved after reviewing 19.12.2024; accepted for publication 23.01.2025.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Научная статья
УДК 159.9.01
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-98
EDN: IWLEOC

Информационная концепция индивидуального сознания

Геннадий Самуилович Прыгин
Доктор психологических наук, профессор кафедры социально-гуманитарных наук, Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета. 423810, Республика Татарстан, г. Набережные Челны, пр. Мира, д. 68/19
gsprygin@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6525-0068

Аннотация. Для построения информационной концепции индивидуального сознания сформулированы пять аксиом, касающиеся качества информации, изменяющегося в модальностях: «идеальное» – «материальное». Сообразно этому в категории «информация» выделены следующие ее виды: «идеальная информация», «психоинформация», «нейроинформация»; описаны их атрибутивные свойства: локус, функции и системные связи. Первоисточником этих видов информации выступает психоинформация. Показано, что при возникновении психоинформации образуются и сохраняются два подобных вида информации – «идеальная информация» (личного бессознательного) и «нейроинформация» (нейронных сетей). Выдвинута гипотеза о том, что идеальная информация личного бессознательного посредством принципа «синхронистичности» связана с нейроинформацией (нейрональными структурами, отвечающими за когнитивный аппарат личности), поэтому любые изменения психоинформации на одном из уровней ее существования мгновенно приводят к подобным изменениям и на другом ее уровне. Для обоснования гипотезы проводится феноменологический анализ таких понятий, как «поток сознания» и «квалиа». При анализе принципа синхронистичности представлена феноменология понятий «детерминизм», «причинность», «психологическая причинность»; дается сравнительный анализ понятий «психологическая причинность» и «синхронистичность».

Выявлены структура и свойства индивидуального сознания, сформулирована его дефиниция. В структуре индивидуального сознания выделены два компонента: основной – актуализированная психоинформация (осознанная часть опыта, отраженного в понятиях) и сопутствующий – эмоциональные состояния (квалиа), не всегда осознанные личностью. Сделаны два важных вывода: во-первых, образование психоинформации можно расценивать как проявление индивидуального сознания и, во-вторых, введение понятия «психоинформация» поз-воляет подойти к решению психофизической проблемы.

Ключевые слова: информация; психоинформация; нейроинформация; психологическая причинность; субъективно-эмпирические явления; квалиа; психофизиологическая проблема; принцип синхронистичности

Для цитирования: Прыгин Г. С. Информационная концепция индивидуального сознания // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 98–112. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-98. https://elibrary.ru/IWLEOC

© Прыгин Г. С., 2025

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Original article

Information concept of individual consciousness

Gennady S. Prygin
Doctor of psychological sciences, professor at department of social and humanitarian sciences; Naberezhnye Chelny institute of Kazan (Volga region) federal university. 423810, Republic of Tatarstan, Naberezhnye Chelny, Mir ave., 68/19
gsprygin@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6525-0068

Abstract. To build the information concept of individual consciousness, five axioms are formulated concerning the quality of information changing in the modalities: «ideal» – «material». Accordingly, in the category «information», the following types are distinguished: «Ideal information», «Psychoinformation», «Neuroinformation»; their attributive properties are described: locus, functions and systemic connections. The primary source of these types of information is psychoinformation. It is shown that when psychoinformation arises, two similar types of information are formed and stored – «ideal information» (of the personal unconscious) and «neuroinformation» (of neural networks). A hypothesis is put forward that the ideal information of the personal unconscious is connected with neuroinformation (neural structures responsible for the cognitive apparatus of the individual) by means of the principle of «synchronicity», therefore any changes in psychoinformation at one of the levels of its existence instantly lead to similar changes at another level. To substantiate the hypothesis, a phenomenological analysis of such concepts as «stream of consciousness» and «qualia» is carried out. In connection with the analysis of the principle of synchronicity, the phenomenology of the concepts of «determinism», «causality», «psychological causality» is presented; a comparative analysis of the concepts of «psychological causality» and «synchronicity» is given. The structure and properties of individual consciousness are revealed, its definition is formulated. In the structure of individual consciousness, two components are distinguished: the main one is actualized psychoinformation (the conscious part of experience reflected in concepts) and the accompanying one is emotional states (qualia), not always consciously recognized by the individual. Two important conclusions are made: firstly, the formation of psychoinformation can be regarded as a manifestation of individual consciousness and, secondly, the introduction of the concept of «psychoinformation» allows us to approach the solution of the psychophysical problem.

Key words: information; psychoinformation; neuroinformation; psychological causality; subjective-empirical phenomena; qualia; psychophysiological problem; principle of synchronicity

For citation: Prygin G. S. Information concept of individual consciousness. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1): 98-112.* (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-98. https://elibrary.ru/IWLEOC

Фактом остается то, что нам легче добраться до цели, если нам не мешает набор ошибочных или неадекватных убеждений насчет того, какой путь к цели является истинным и какова природа того, что мы ищем.
Олдос Хаксли

Введение

Современное состояние академической науки требует, чтобы в любом научном описании феномен сознания всегда рассматривался как доступный объективному изучению, однако более чем четырехсотлетняя история его исследования показывает всю несостоятельность такого критерия. Именно поэтому основным адептам объективного изучения сознания (биологам, физиологам, нейрофизиологам и др.) так и не удалось не только построить какую-либо вразумительную теорию, позволяющую решить «вечную» психофизическую проблему, но даже прийти к какому-либо консенсусу по дефиниции сознания.

Неудивительно, что в некоторых научных работах, исследующих работу мозга с позиции физиологии и психофизиологии и обсуждающих психофизическую проблему, было обнаружено «странное» обстоятельство – абсолютно свободная трактовка терминов, взятых из психологии, которые используются авторами в их рассуждениях (теориях), и утверждающих затем несостоятельность психологии как науки. По мнению этих авторов, психофизическая проблема решается просто – упразднение психологии снимает проблему взаимоотношения «души» и «тела». Состоятельность таких теорий весьма сомни-

тельна (конечно же, здесь имеются ввиду не сами теории мозговой активности, а их способность решить как психофизическую проблему, так и «трудную проблему сознания»).

Условно можно считать, что впервые «в научном плане» психофизическую проблему сформулировал Р. Декарт почти 450 лет назад. Впоследствии к этой проблеме за прошедшие 100–150 лет (то есть только за период, который считается возникновением «современной» науки) обращалось огромное количество исследователей разных областей наук (философы, физики, биологи, физиологи и, конечно, психологи). К авторам таких работ, получивших наибольшую известность в XX веке и первой четверти XXI века, можно отнести таких философов, как В. В. Васильев [Васильев, 2009], Д. И. Дубровский [Дубровский, 2007], В. В. Зеньковский [Зеньковский, 1914], Д. В. Иванов [Иванов, 2013], Д. Деннет [Деннет, 1990, 2004], Т. Нагель [Нагель, 2003], Дж. Серл [Серл, 2002], Г. Т. Хант [Хант, 2004], Д. Чалмерс [Чалмерс, 2013]; физиологов (нейрофизиологов): И. О. Александров [Александров, 2000], П. К. Анохин [Анохин, 1978], К. В. Анохин [Анохин, 2021], В. Я. Серегин [Серегин, 1998], В. Б. Швырков [Швырков, 1985; 1995], У. Пенфилд [Пенфилд, 2019], К. Прибрам [Прибрам, 1975], К. Фрит [Фрит, 2010], Ч. Шеррингтон [Шеррингтон, 1969]; психологов: В. М. Аллахвердов [Аллахвердов, 2000], Л. М. Веккер [Веккер, 1998], В. П. Зинченко [Зинченко, 2005; 2006], В. А. Мазилов [Мазилов, 2015; 2020], В. А. Петровский [Петровский, 2018], В. Д. Шадриков [Шадриков, 2015], М. Г. Ярошевский [Ярошевский, 1990], У. Джеймс [Джеймс, 1902], К. Г. Юнг [Юнг, 1997]; физиков: С. И. Доронин [Доронин, 2009], М. Б. Менский [Менский, 2011], В. Паули [Паули, 2018], Э. Шредингер [Шредингер, 2000]. Безусловно, этот список исследователей сознания можно продолжать до бесконечности.

Как следует из заголовка работы, в ней на основе категории «информация», предпринята попытка построения «информационной концепции индивидуального сознания», которая позволяла бы одновременно подойти и к решению психофизической проблемы. Конечно, сама идея использования категории «информации» для объяснения феномена сознания не нова, однако представляемый здесь подход основан на принципиально ином понимании этой категории. Ранее автором статьи был рассмотрен ряд принципиально важных для методологии психологии проблем [Прыгин, 2024], где в том числе был дан подробный анализ понятия «информации» и особенностей ее применения в психологии. Было показано, что эти особенности связаны с обязательным учетом её атрибутивного *качества, изменяющегося в модальностях «идеальное» – «материальное»,* также был выделен особый вид информации – *«психоинформация»,* содержание которой составляют накопленные опыт и знания личности [Прыгин, 2024].

Обращаясь вновь *к проблеме «качества» информации* и учитывая высказанные выше соображения, воспользуемся аксиоматическим методом для построения информационной концепции индивидуального сознания. Напомним, что суть этого метода состоит в том, что автором теории принимается изначальный набор аксиом, на основе которого затем, посредством логических построений, можно получить все остальные значимые утверждения. Известно, что авторство данного метода принадлежит Аристотелю.

Итак, для построения информационной концепции индивидуального сознания сформулируем пять основных аксиом (положений), касающихся *качества информации* (отметим, что аксиомы формулируются только для живых организмов, без учета информационных проявлений в неживой природе).

Во-первых, не все психические явления можно отнести к категории «идеальных». К таковым, безусловно, относятся коллективное и личное бессознательное, а также все явления, происходящие в субъектной реальности [Прыгин, 2018].

Во-вторых, *любая информация переходит из идеального («непроявленного») состояния в элемент эмпирической действительности, тогда и только тогда, когда она «означивается» индивидуальным сознанием (интерпретируется как знак)*. Причем такая интерпретация может быть осуществлена с помощью *любой семиотической (знаковой) системы*, например, языка, жеста, эмоций и пр., то есть в том случае, когда человек придает смысл этой интерпретации.

В-третьих, *«означенная» (проинтерпретированная) информация,* содержанием которой всегда является опыт (накопленные знания) человека, *сохраняется и в его нейросетях (как нейроинформация), и в личном бессознательном (как идеальная информация)*. Именно эта *«означенная»* (проинтерпретированная) информация обозначена нами как «*психоинформация»* [Прыгин, 2024], и в этом случае она не может рассматри-

ваться как явление идеальное (используя понятие «нейросеть», опираемся на работу К. В. Анохина [Анохин, 2021], в которой автором сделана заявка на создание в будущем теории, позволяющей решить психофизическую проблему).

Важность понятия «психоинформации» требует некоторых пояснений. Как ранее было показано [Прыгин, 2024], в процессе жизни одновременно формируются и сохраняются два подобных вида информации: один – в идеальном плане личного бессознательного, другой – «материальный» – в когнитивных структурах мозга (нейросетях). Впоследствии, как только идеальная информация личностного бессознательного в виде некоторого «знака» осознается индивидуальным сознанием (то есть образуется психоинформация), он («знак») способен «запустить» соответствующий ему процесс в нейронных сетях. По сути, осознанный знак можно уподобить ключу (коду), который имеет возможность активировать соответствующие ему участки нейросети и тем самым вызвать наборы поведения, ему адекватные. Из этого положения логически вытекают <u>два важных вывода</u>: *образование психоинформации можно расценивать как проявление индивидуального сознания личности* и *введение понятия «психоинформация» позволяет подойти к решению проблемы воздействия «идеального» на «материальное»*.

<u>В-четвертых,</u> идеальная информация личного бессознательного посредством *принципа «синхронистичности»* (по К. Юнгу) связана с нейроинформацией (мозговыми структурами, отвечающими за когнитивный аппарат личности), поэтому любое изменение информации на одном из этих уровней ее существования мгновенно приводит к подобному изменению и на другом уровне.

<u>В-пятых</u>, только живой организм, владеющий знаковой системой (и/или обладающий *определенным уровнем осознанности*), способен порождать то, что можно обозначить как «*субъективно-эмпирические явления»*. Все субъективно-эмпирические явления обладают одним обязательным атрибутом – *способностью вызывать внешнюю или внутреннюю активность человека*. Фактически эти явления определяют тот вид (уровень) активности, который позволяет перевести актуализированную психоинформацией нейросеть во внешнюю или внутреннюю активность личности.

На основе этих пяти аксиом был сделан вывод о том, что *весь процесс изменения качества информации* в индивидуальном сознании можно (условно) представить в виде следующей последовательности: *«Идеальная информация»* <-> *«Психоинформация»* <-> *«Нейроинформация»* → *«Субъективно-эмпирические явления»* → *«Активность (внешняя или внутренняя)»*. Причем, первые три компонента этой последовательности непосредственно отображают процесс изменения *качества* информации, а последующие два – возможный результат этого изменения.

Атрибутивные свойства первых трех компонентов этой последовательности можно описать так (напомним, что атрибутивное свойство – это *неотъемлемое* свойство чего-либо):

<u>1. Основные характеристики *«Идеальной информации»:*</u>

- *Локус:* личное бессознательное.

- *Функции:* сохранение всего субъектного опыта, приобретаемого на протяжении всей жизни человека (*всё знание* личности, *вся приобретенная* личностью информация); осуществление всех мыслительных процессов на основе приобретенного знания («переработка» информации); перманентный поиск решения разного уровня и разной значимости проблемных ситуаций личности.

- *Системные связи (взаимодействие):* с субъектной реальностью [Прыгин, 2023] и (через нее) с коллективным бессознательным; с нейроинформацией (мозговыми структурами, отвечающими за когнитивный аппарат личности) посредством принципа «синхронистичности» и через образование психоинформации.

<u>2. Основные характеристики *«Психоинформации» (как продукта индивидуального сознания)*</u>. Вначале кратко рассмотрим, в виде чего может проявляться психоинформация. Поскольку содержание психоинформации зависит от того, какое понятие (или понятия) послужило ее основой, постольку она может проявиться, во-первых, в виде некоторых наборов поведения, релевантных текущему моменту действительности, во-вторых, как некоторая аффективная реакция на особенности осознанного текущего момента и служащая своеобразным мотивом для последующей активности, в-третьих, как нейтральное (индифферентное) восприятие текущего момента действительности. В любом из этих своих проявлений психоинформация по отношению к нейросетям представляет собой некоторые «коды», «ключи», способные «запустить» соответствующую ей мозговую активность. Следует особо отметить, что именно второй случай проявления психоинформации способен порождать «субъективно-эмпирические явления», ве-

дущие к внешней или внутренней активности человека.

Итак, основные характеристики психоинформации:

- *Локус:* в потоке индивидуального сознания;

- *Функции:* проявление индивидуального сознания (как основа для сознательной оценки, контроля, принятия решений и управления внешней и внутренней активностью человека); порождение «субъективно-эмпирических (в частности, эмоциональных) явлений», таких, как мотивы, намерения, желания и другие, ведущие к внешней или внутренней активности;

- *Системные связи (взаимодействие):* с нейросетью и личным бессознательным.

3. Основные характеристики *«Нейроинформации»:*

- *Локус:* когнитивные структуры мозга (нейросети);

- *Функции:* реализация внутренней и/или внешней активности человека;

- *Системные связи (взаимодействие):* посредством принципа «синхронистичности» с идеальной информацией личного бессознательного.

Сформулированные аксиоматические положения и описанные атрибутивные свойства, соответствующие тому или иному качеству информации, позволяют перейти к разработке *информационной концепции индивидуального сознания*. Однако, вначале следует провести анализ центрального понятия этой концепции, собственно, «индивидуального сознания», выявить его структуру и свойства.

Об индивидуальном сознании: «поток сознания». Выдвинутые пять положений дают возможность ответить на ряд проблемных вопросов, связанных с феноменом «индивидуального сознания», в частности на вопрос о его локусе – этой «вечной» философской и психологической проблеме. Один из путей к ее решению – провести феноменологический анализ «потока сознания». Известно, что наиболее полный и научно обоснованный феноменологический анализ «потока сознания» был дан У. Джеймсом [Джеймс, 1902]. Рассмотрим некоторые, наиболее важные для нашего контекста положения этого анализа.

Итак, по У. Джеймсу, основной и первоначальный факт, который любой человек признает согласно его внутреннему опыту, – это то, что «сознание происходит и состояния души сменяют в нем друг друга», уточняя, что единственные состояния сознания, с которыми мы имеем дело, находятся в личном сознании, в душе, в особых конкретных проявлениях моего «я». У. Джеймс особо подчеркивает, что сознание всегда находится в постоянном изменении, полагая при этом, что ни одно состояние сознания, раз «протекши», не может вернуться и быть тождественным тому, которое было ранее. «Мы то видим, то слышим, то рассуждаем, то хотим, то вспоминаем, то ожидаем, то любим, то ненавидим: и мы знаем, что наши сознания заняты попеременно сотней других способов» [Джеймс, 1902, с. 116].

Далее он выделяет четыре основных свойства сознания, которые сводятся к тому, что: а) каждое «состояние» сознания стремится быть частью личного сознания; б) в каждом личном сознании состояния постоянно сменяются; в) каждое личное сознание чувствуется как непрерывное; г) сознание заинтересовано в некоторых частях своего объекта, а в других нет, и все время оно или принимает, или отвергает те или другие части, – одним словом, *выбирает* среди них. Необходимо сразу акцентировать внимание на двух важных для нас моментах, отмеченных в этих свойствах, во-первых, он подчеркивает роль именно «*личного сознания*» (а не сознания вообще) и, во-вторых, именно *личное сознание осуществляет выбор* значимых для него состояний.

Другим существенным для нашего анализа положением (по У. Джеймсу, «правилом») является его утверждение, что «общее правило состоит в том, что мы не обращаем внимания на различные способы, какими одни и те же вещи видятся нами, звучат и пахнут для нас на различных расстояниях и при различных обстоятельствах. *Тождество вещей, – вот в чем мы заботимся убедиться* (здесь и далее выделено автором статьи); и какие-либо ощущения, которые убеждают нас в этом, будут, вероятно, приняты при этом грубом способе за одни и те же. Это дает нам торопливое доказательство о субъективной тождественности различных ощущений, и мы его принимаем, почти как бесспорное доказательство факта». Однако, продолжает он, «следует отметить, что… никогда *две идеи, явившиеся у нас, не бывают совершенно одинаковы*» [Джеймс, 1902, с. 119].

Подчеркивая, что процессуальный характер индивидуального сознания представлен именно в «потоке сознания», У. Джеймс писал: «сознание никогда не рисуется самому себе раздробленным на куски. Выражения вроде «цепи» или «ряда» не рисуют сознания так, как оно представляется самому себе. В нем нет ничего, что могло бы связываться, – оно течет. Поэтому метафора «ре-

ка», либо «поток», всего естественнее рисует сознание. Поэтому позвольте нам впредь, говоря о нем, называть его «потоком мысли», «потоком сознания», «*потоком субъективной жизни*» (выделено автором статьи)» [Джеймс, 1902, с. 120].

Задайте человеку, находящемся в состоянии покоя, вопрос: «О чем ты думаешь?» и, как правило, в быту вы получите ответ: «Ни о чем!». В реальности это не так, «поток сознания» – это, прежде всего, непрерывная ориентация человека в пространстве и времени. Такая непрерывная информация о данном моменте его существования («здесь и сейчас») является, если не главной, то необходимой перманентной его функцией, проявляющейся в том, что обычно обозначают как «ориентировочная реакция». В подобном состоянии человек как бы «скользит» по окружающей его действительности, используя весь свой сенсорный аппарат (в основном, конечно, зрение и слух), при этом не фиксируя свое внимание на чем-либо (или на ком-либо) более или менее продолжительное время. Перманентная ориентация во времени и пространстве чаще всего человеком не осознается. По этому поводу К. Прибрам писал: «Когда организм повторно оказывается в одной и той же ситуации, находится в неизменной среде, происходит следующее: если он должен постоянно выполнять сходное задание в этой неизменной ситуации, задача начинает выполняться им фактически автоматически, то есть организм действует все более эффективно. Организм научился выполнять задание, и у него выработались определенные *навыки.* Одновременно субъект обнаруживает привыкание: у него больше не возникает ориентировочная реакция, он уже не замечает тех явлений, которые постоянно повторяются в его окружении при выполнении задания… Однако, привыкание свидетельствует не о потере чувствительности в какой-то части нервной системы, а, скорее, о *создании некой нервной модели окружающей среды* (выделено автором статьи) – представления, ожидания, иначе говоря, одного из видов механизма памяти, с которым непрерывно сопоставляются входные воздействия. Таким образом, нервная система благодаря входным воздействиям непрерывно настраивается, подготавливается к обработке новых входных воздействий» [Прибрам, 1975, с.125].

В рамках информационной концепции индивидуального сознания *психологическая суть «потока сознания»* представляется как процесс непрерывного порождения психоинформации в каждый данный актуальный момент переживания человеком действительности, а *основным его содержанием* всегда является психоинформация, которая, как отмечалось выше, представляет собой весь накопленный опыт человека, все его знания.

Таким образом, собственно дефиницию индивидуального сознания можно *предварительно* сформулировать так: *индивидуальное сознание – это перманентный процесс порождения психоинформации, который может сопровождаться широким спектром эмоциональных переживаний (состояний) личности.* К этому определению следует добавить, что психоинформация, «рождающаяся» в потоке индивидуального сознания, – это, как правило, *уже усвоенные ранее знания* личности.

Исходя из данной дефиниции и высказанного выше тезиса о том, что «психоинформация» сохраняется одновременно и в виде идеальной информации личного бессознательного, и в когнитивных структурах мозга в виде нейроинформации, может возникнуть вопрос: уместно ли полагать, что *индивидуальное сознание*, по сути, тождественно нейроинформации, имеющей своим локусом нейросети? Ведь именно такая трактовка сознания больше всего соответствует позиции нейрофизиологов и биологов, исследующих структуры мозга и утверждающих, что «сознание порождается активностью когнитивных структур мозга (нейрональной активностью)» [Швырков, 1985]. Ответ на вопрос – конечно, нет, ибо в этом случае индивидуальное сознание следовало бы опять трактовать как некий эпифеномен (эмерджентность) нейрональной активности или же как некий «специфический процесс широкомасштабной интеграции когнитивных элементов в нейронной гиперсети (когнитоме)» [Анохин, 2021], что также, несмотря на новую трактовку, сводит сознание к некоему эпифеномену. В любой психофизиологической (нейрологической) теории, начиная с Ч. С. Шеррингтона [Шеррингтон, 1969], У. Пенфилда [Пенфилд, 2019], К. Прибрама [Прибрам, 1975], К. Фрита [Фрит, 2010], В. Я. Серегина [Серегин, 1998], В. Б. Швыркова [Швырков, 1985; 1995], И. О. Александрова [Александров, 2006] и заканчивая теорией когнитома К. П. Анохина [Анохин, 2021], во всех этих работах, так или иначе затрагивающих проблему сознания, оно *всегда выступает в виде «продукта» мозговой деятельности*, некоего эпифеномена (эмерджентности, супервентности).

Убеждены, что искать индивидуальное сознание в мозговых структурах бесполезно, так как все те атрибутивные свойства, сопутствующие тому или иному содержанию психоинформации, которые обычно приписываются сознанию (так называемые «квалиа»), имеют своим локусом личное бессознательное, а в когнитивных структурах мозга представлена только нейроинформация, порожденная, в свое время, психоинформацией.

Возможно, именно факт *отождествления содержания актуальной психоинформации и ее атрибутивных свойств, придающих психоинформации особый «колорит»,* и вводит в заблуждение многих исследователей сознания. Полагаем, что такое отождествление делать нельзя, поскольку они («содержание» и «свойства») существуют, если так можно выразиться, в разных ипостасях.

Итак, можно говорить о том, что в структуре индивидуального сознания помимо его *основного компонента – актуализированной психоинформации* (то есть осознанной части нашего опыта, того, что отражается в понятиях)*, присутствует и второй компонент – наши эмоциональные состояния (переживания)*, которые далеко не всегда нами осознаются. Особо следует подчеркнуть, что эти два компонента, актуализированная психоинформация и возникающие в ней эмоциональные состояния (переживания), не связаны между собой «жесткой» детерминированной связью, по типу «причина – следствие». Между ними связь, безусловно, существует, но это скорее связь «вероятностная», по типу «возможности».

Здесь, очевидно, требуется остановиться на том, что понимается под «*эмоциональными состояниями (переживаниями*)». По сути, вопрос идет о том, что в философских и психологических работах, связанных с исследованием сознания, обозначается как *проблема «квалиа»*.

Об индивидуальном сознании: «проблема квалиа». Тай Майкл (Tye Michael) так описывает «проблему квалиа»: «Каждое состояние *похоже* на что-то, у него есть определённая феноменология. Философы часто используют *термин “квалиа” (в единственном числе “квалиа”) для обозначения доступных интроспекции феноменальных аспектов нашей психической жизни* (здесь и далее выделено автором статьи). В этом стандартном, широком смысле термина трудно отрицать существование квалиа. *Разногласия обычно возникают по поводу того, какие психические состояния обладают квалиа, являются ли квалиа неотъемлемыми свойствами их носителей и как квалиа соотносятся с физическим миром как внутри, так и снаружи головы*. Статус квалиа горячо обсуждается в философии во многом потому, что он играет ключевую роль в правильном понимании природы сознания. Квалиа лежат в основе проблемы разума и тела» [Tye Michael].

Примерно те же проблемы обозначает и Роберт Ван Гулик (Robert Van Gulick [Robert Van Gulick]), считая, что они связаны с невозможностью дать точные ответы на вопросы: существуют ли инвертированные квалиа, являются ли квалиа эпифеноменальными, и как нейронные состояния могут порождать квалиа? Однако проблему чёткого и ясного описания пространства квалиа и статуса конкретных квалиа в нём он считает наиболее фундаментальной проблемой квалиа.

К самым известным авторам, чьи работы, посвященные этой проблеме, чаще всего цитируются, относят (из вышеупомянутых): Д. Деннета [Деннет, 2004], Т. Нагель [Нагель, 2003], Дж. Сёрла [Сёрл, 2002], Д. Чалмерса [Чалмерс, 2013], Э. Шредингера [Шредингер, 2000]. Однако также хорошо известно, что многие из них придерживаются диаметрально противоположных взглядов на то, что по существу, следует понимать под этим термином, кроме того, нет согласия и в том, следует ли вообще вводить это понятие в научный лексикон. В частности к числу сторонников существования квалиа относится Т. Нагель с его, пожалуй, самой известной работой «Что значит быть летучей мышью?» [Нагель, 2003], Д. Чалмерс, подробно анализирующий феномен «Зомби» в его работе «Сознающий ум…» [Чалмерс, 2013]; сюда же следует отнести и Э. Шредингера с его работой «Материя и разум» [Шредингер, 2000]. Вместе с тем нельзя не отметить и их явного оппонента Д. Деннета [Деннет, 2004] как сторонника когнитивной нейронауки.

В этой работе мы не ставим своей целью подробно анализировать эти дискуссии (поскольку не видим в этом большого смысла, так как они описаны во множестве научных работ). Однако изложим другой, свой взгляд на то, что представляет собой «квалиа», и следует ли этот термин использовать в научных работах.

Начнем с того известного факта, что впервые это понятие было введено в 1929 году американским философом К. И. Льюисом (именно он предложил этот термин), тем не менее, полагаем,

что «пальму первенства» следует все же отдать У. Джеймсу и если не по самому названию феномена, то точно по содержательному его описанию. В частности он пишет: «Во всей человеческой речи нет такого союза, предлога или наречия, нет синтаксической формы и даже интонации голоса, которые бы не выражали того или другого *оттенка в отношениях, которые в данное мгновение мы чувствуем существующими между крупными объектами нашего мышления* (здесь и далее выделено автором статьи)… если же говорим субъективно, то *поток сознания подбирает все отношения, сообщая им свою собственную внутреннюю окраску*;… *отношения эти бесчисленны и никакой язык не в состоянии определить все их оттенки».* И далее: «Подобно тому, как мы говорим об ощущении синевы или холода, мы должны бы говорить об ощущениях, вытекающих из смысла частиц «и», «если», «но», «через». Этого, однако же, мы не делаем; *мы настолько закостенели в привычке придавать значение лишь устойчивым элементам сознания* (актуализированной психоинформации, – Г. П.), *что наш язык почти отказывается схватывать все изменчивое*» [Джеймс, 1902, с. 123].

Полагаем, что вряд ли можно лучше описать то, что обычно относят к феномену «квалиа». Более того, для характеристики обозначенных выше «*эмоциональных состояний (переживаний*)» у него нашлось собственное определение; достаточно обратить внимание на заголовок одного из параграфов его работы: «Объект, проходящий перед сознанием*, всегда имеет "ореол*" (выделено автором статьи)» [Джеймс, 1902, с. 124]. Здесь под ореолом, он понимает то, что каждый предмет нашей мысли (то есть актуализированная психоинформация) не является «в чистом своем виде», а окружен некоторым ореолом, каким-то «смутным сиянием», поскольку состоит он из нашего «смутного знания» о различных отношениях этого образа или предмета с другими.

Понятие «ореола» У. Джеймс наглядно раскрывает, приводя пример, который хорошо знаком практически каждому человеку, он пишет: «разве читатель никогда не задавался вопросом о том, какое душевное состояние переживается, раз возникает намерение сказать какую-нибудь вещь, но она еще не сказана? Это – намерение определенное, резко отличающееся от прочих намерений и, следовательно, здесь переживается определенное состояние сознания, а между тем, много ли в состав его входит определенных чувственных образов, слов и предметов? Да, почти никаких, но обождите немножко: слова и предметы выплывут в сознании, а предварительное намерение, смутное гадание скроется в тень. По мере того, как на смену намерению выплывают слова, намерение производить им смотр, – соответствующие слова выбираются, а неподходящие отметаются в сторону. Весь процесс, предваряющий воплощение помысла в слово, иначе назвать нельзя, как только "намерением сказать то-то"» [Джеймс, 1902, с. 125]. Дополним это собственным аналогичным примером, наверно каждому преподавателю известна фраза студента, когда он затрудняется ответить на вопрос, от него обычно можно услышать: «Я знаю, но сказать не могу!». Это и есть пример того, что в индивидуальном сознании доминирует ореол («квалиа»), а не психоинформация (усвоенное и осознанное, «проявленное» знание).

Считаем, что это прекрасные примеры того, как в индивидуальном сознании «ореол» («квалиа») помогает сформировать (актуализировать) психоинформацию. По мере осознания, формирования мысли (знака) ореол «исчезает», а остается только актуальная данному моменту психоинформация, которая, естественно, способна активировать соответствующие «специализированные нейросети». Повторим еще раз: *никакой ореол (или квалиа) не может отражаться в нейросетях, поскольку он имеет своим локусом личное бессознательное* (все, что неосознанно, невыразимо в понятиях, относится к идеальным явлениям). Выше было отмечено, что «по мере осознания, формирования мысли ("знака") квалиа "исчезает", а остается только актуализированная психоинформация», многие могут возразить, что это не так и, вероятно, будут правы. Термин «исчезает» взят в кавычки и использован для того, чтобы усилить различие между психоинформацией и ее ореолом (квалиа).

Конечно, в данном случае уместнее говорить скорее не о «замене» квалиа на психоинформацию, а о смене приоритета: на первый план сознания выступает психоинформация, а на втором плане могут присутствовать (но могут и отсутствовать) некие эмоциональные состояния (переживания), которые будут важны для последующей активности личности. Таким образом и проявляется та «вероятностная» связь между этими компонентами индивидуального сознания, о которой было написано выше.

Отсюда следует, что к тем феноменам, которые обозначаются как квалиа (ореол), можно от-

нести различного рода переживания, подобные: чувству красоты, гармонии (наконец, любви), цветовой гаммы и многого другого, что нельзя выразить в определенных понятиях, то есть осознать, превратить в психоинформацию. Появляясь из личного бессознательного в потоке индивидуального сознания, они туда и возвращаются, если мы не можем придать им четкий смысл (вот почему в представленной выше последовательности процесса изменения качества информации: *«Идеальная информация»* <-> *«Психоинформация»* поставлен знак **<->*, обозначающий прямую и обратную связь)***.

Именно поэтому они, в отличие от психоинформации, не могут подвигнуть человека к какой-либо активности, максимум на что они способны – это создать специфический фон для дальнейшей активности личности.

Еще раз обращаем внимание, что в каждом конкретном случае возникновения психоинформации образуются и сохраняются *два подобных вида* информации: «идеальная информация» (личного бессознательного) и «нейроинформация» (нейронных сетей). *Подобных, а не тождественных*, поскольку тождественность предполагает полное совпадение, а подобие только сходство по определенным признакам. В данном случае сходство этих видов информации в их генезисе в том, что это усвоенный опыт личности. Различие же в том, что когнитивные нейросети содержат в себе только осознанный, понятийный опыт личности, в то время как идеальная информация личного бессознательного в дополнение к этому, содержит в себе также все те атрибутивные свойства, которые обычно приписываются сознанию: ореол, квалиа и прочее – невыразимые состояния переживаний личности, все то, что и обозначено как «эмоциональные состояния (переживания)»; оно также содержит и потенциальную возможность через субъектную реальность [Прыгин, 2024] получать информацию из коллективного бессознательного, как писал К. Юнг: «Бессознательное, однако, зачастую знает больше сознания» [Юнг, 1997, с. 218].

Теперь можно дать полное определение феномену «индивидуального сознания»: *индивидуальное сознание – это перманентный процесс порождения психоинформации, протекающий между личным бессознательным и когнитивными структурами мозга, который может сопровождаться широким спектром эмоциональных переживаний (состояний) личности.*

Основой этого процесса является *принцип «синхронистичности»*, который в данном контексте условно может быть обозначен как принцип *«личной синхронистичности»* (в отличие от «общего» принципа синхронистичности, описанного К. Юнгом). Хорошо известно, что он не дает какой-либо точной дефиниции принципу синхронистичности, отмечая, что «с точки зрения этимологии, этот термин каким-то образом связан со временем, или, если точнее, с чем-то вроде одновременности. Вместо “одновременности” мы можем также использовать концепцию “*смыслового совпадения*” (здесь и далее выделено автором статьи) двух или более событий, когда речь идет *не о вероятности случая, а о чем-то другом*. Статистическое – то есть вероятностное – совпадение событий, … относится к категории случайности» [Юнг, 1997, с. 181]. О чем же «другом» может идти речь в этом определении К. Юнга, и какие основания имеются для того, чтобы считать это «другое» сутью процесса, протекающего между личным бессознательным и когнитивными структурами мозга? Для ответов на эти вопросы следует рассмотреть ряд дополнительных понятий.

Проблема феноменологии понятий: «детерминизм», «причинность», «психологическая причинность». Размышляя о природе синхронистичности, К. Юнг пишет: «Философским принципом, который лежит в основе нашей концепции закона природы, является *причинность.* Но если связь между причиной и следствием оказывается только статистически и только относительно истинной, то принцип причинности только относительно годится для объяснения природных процессов и, стало быть, предполагает существование одного или нескольких необходимых для объяснения факторов. Можно сказать, что *связь между событиями при определенных обстоятельствах* (здесь и далее выделено автором статьи) имеет отличный от причинного характер и *требует другого принципа объяснения*» [Юнг, 1997, с. 199]. Для того чтобы понять, в чем может состоять связь «между событиями при определенных обстоятельствах», следует определиться с такими понятиями, как «детерминизм», «причинность», «психологическая причинность» и «вероятность».

Наиболее просто характеризует эти понятия французский физик Л. Бриллюэн [Бриллюэн, 2006], отмечая, что с позиции науки в окружающей нас действительности господствует *причинность*, суть которой в том, что в отличие от *де-*

терминизма (предполагающего «долженствование» – причина должна порождать определенное следствие и, как правило, немедленно) она допускает «*возможность*», то есть некоторая причина *может* вызвать такое-то следствие с некоторой *вероятностью* и некоторым запаздыванием. «То или иное следствие *E,* – пишет он, – может наступить без всякой очевидной причины с вероятностью $P_{0,E}$. Если же предварительно наблюдается определенная причина *C*, то вероятность наступления следствия *E* изменяется и становится равной $P_{E,C}$. Причина *C* может увеличивать или уменьшать вероятность следствия» [Бриллюэн, 2006, с. 110].

Именно этот факт отличает причинность от строгого детерминизма, часто вступающего в противоречие с экспериментом. То, что мы наблюдаем в окружающей нас действительности, есть неопределенная связь с нежесткими условиями, характеризуемая некими *вероятностными* правилами. И, если жесткий детерминизм может подтверждаться или опровергаться одним единственным экспериментом, то «*вероятностная причинность требует множества экспериментов, прежде чем закон вероятности как функцию запаздывания времени t удастся сформулировать приблизительно* (выделено автором статьи) ... Вместо строгого детерминизма мы получаем некоторый закон *корреляции,* некий более тонкий тип определения, который можно применить к великому многообразию проблем» [Бриллюэн, 2006, с. 111].

Конечно, в научных экспериментальных и эмпирических исследованиях корреляционный метод применяется «повсеместно» не только в науках естественных, но и в гуманитарных, в частности в психологии. Однако для его применения необходимы регулярные, повторяющиеся события и, если одиночные феномены еще можно изучать в естественных науках, например, в биологии, то в психологических исследованиях они чаще всего выступают в виде артефактов, которые, как правило, исключаются из дальнейших исследований. «Основанный на этом так называемый “научный взгляд на мир”, – пишет К. Юнг, – вряд ли является чем-то большим, чем психологически предубежденным узким взглядом, в поле которого не попадают все те никак не второстепенные аспекты, не поддающиеся статистическому методу исследования» [Юнг, 1997, с. 200]. Можно сделать вывод, что с *физической точки зрения,* (вероятностная) причинность всегда проявляется во времени (то есть требует определенного промежутка времени между предполагаемой причиной и следствием).

Подобный доминирующий «научный взгляд на мир» заставляет нас обратиться к поиску других понятий, позволяющих в какой-то мере прийти к пониманию и объяснению сути «единичных» феноменов, которые в любой области науки имеют место быть, но особенно важны для психологии. Обратимся к одному из таких понятий – понятию «психической причинности», подробный анализ которого проводит русский философ, психолог В. В. Зеньковский, поскольку его взгляды на обозначенную проблему [Зеньковский, 1914] имеют важное значение для последующего анализа принципа «синхронистичности». Отметим, что аналог понятия «психической причинности», в частности понятие «информационная причинность» [Дубровский, 2007], уже рассматривалось ранее, однако так и не привело к какому-либо определенному результату [Прыгин, 2018].

Зеньковский писал, что к числу наиболее непроверенных (теоретически необоснованных) понятий относится, прежде всего, понятие *«психической причинности»,* при этом справедливо полагая, что в связи с историческими условиями развития научной психологии, понятие причинности было прямо заимствовано психологией из естествознания, в котором это понятие успело уже вполне оформиться. Более того, «мысль, что психика как форма бытия тесно примыкает к другим формам, что “тайна становления” (причинности) одна и та же для всей действительности, не утратила, как известно, своей притягательной силы и в наши дни. Нужно было много времени, чтобы *приложимость к психике естественно-научного понятия причинности стала проблемой*» (выделено автором статьи) [Зеньковский, 1914, с. 3].

Зеньковский обращает внимание на то, что впервые понятие «индивидуальной причины» было введено С. И. Гессеном в 1909 г. (в рамках его диссертации «Об индивидуальной причинности»), в соответствие с которым допускаются причинные связи, *совершенно не повторяемые*, строго индивидуальные, то есть возможна *индивидуальная причинность*. Таким образом, ***«логическая возможность*** индивидуальной причинности совершенно ясно показывает, что “постоянство связей” логически не определяет природу причинности и даже, если угодно, со строгой точки зрения, может быть признано ***случайным*** для причинных связей. Если только возможны …

неповторимые причинные связи, то значит "причинность", в своем "существе" так же отделима от повторяемости определенных связей, как самая повторяемость связей отделима от существа причинных соотношений (то есть "причинность" и "повторяемость связей" *могут быть* взаимонезависимы, – Г. П.) и может быть констатирована, например, *в идеальных отношениях…*» [Зеньковский, 1914, с. 24]. Если напомнить, что мы обсуждаем синхронистичность именно как идеальное психическое явление, то приведенные выше рассуждения о том, что допускаются совершенно неповторяемые причинные связи, и что случайность может быть характерна и для причинных связей, важны для его понимания.

Рассуждая о последовательности явлений в контексте понятия причинности, Зеньковский допускает, что причинные связи могут быть не только последовательными, но и одновременными, считая, что момент последовательности явлений не может быть признан ни в качестве эмпирического критерия, ни как логическая характеристика понятия «психической причинности». По существу, речь идет о том, что для «психической причинности» (как и для феномена «синхронистичности») время не является сколько-нибудь решающим фактором, на что он, прямо указывая, пишет: «Время – иррационально не только потому, что оно ограничивает идеальное начало бытия*: в идеальной сфере вообще нет места становлению, нет места времени* (здесь и далее выделено автором статьи). Логические связи в своем существе вневременны и не нуждаются во времени для того, чтобы за основанием явилось следствие. *В логических связях раз дано основание, дано и следствие, эту связь нельзя характеризовать даже так, что основание и следствие даны одновременно: она находится просто вне времени»* [Зеньковский, 1914, с. 33]. Выделенный текст удивительным образом совпадает с тем, как К. Юнг описывает феномен синхронистичности.

Далее в своих исследованиях Зеньковский выделяет два вида необходимости – фактическую и логическую, считая, что «*Логическая необходимость относится к миру понятий, то есть к идеальной сфере* (здесь и далее выделено автором статьи) … *эта необходимость не зависит от времени и потому обратима*; между тем, в самом потоке времени, в реальном бытие мы находим еще иную необходимость, необратимую, *неприменимую к идеальной сфере, назовем ее реальной необходимостью*. Ее часто называют также фактической необходимостью – подчеркивая этим ограничение ее объёма сферой фактов; первая не связана с временем, тогда как вторая выражает определенность в потоке времени. Вот отчего *всякие попытки отождествить обе всегда приводили к грубым ошибкам*» [Зеньковский, 1914, с. 43].

Принцип синхронистичности в контексте индивидуального сознания. Вернемся, однако, к принципу синхронистичности. Известно, что с этим феноменом К. Юнг связывал такие «случайности», как: телепатия, телекинез, ясновидение и другие предвидения. При этом он признавал, что все они являются обычными названиями и не могут служить основанием для построения научной теории: «это не научные концепции, которые могут считаться формулировкой принципа, ибо *никому еще не удалось построить причинный мост* (выделено автором статьи) между элементами, образующими "смысловое совпадение"» [Юнг, 1997, с. 183]. Пытаясь найти теоретическое обоснование для открытого им принципа синхронистичности (построить концепцию синхронистичности), он отталкивается от собственной (психотерапевтической) практики и известных исторических фактов. Для большей убедительности он подробно разбирает статистические эксперименты Дж. Б. Рейна по экстрасенсорному восприятию, приходя к выводу, что эти эксперименты доказывают возможность психического воздействия на движущиеся тела, что неудивительно, принимая во внимание психическую относительность пространства и времени. Предпринимая попытки объяснить их результаты, он приходит к выводу о том, что: «*Концепция энергии явно неуместна* (здесь и далее выделено автором статьи) в экспериментах Рейна и, тем самым, *исключаются все идеи о передаче на расстояние какой-либо силы. Не годится также и закон причинности* – факт, на который я указал тридцать лет тому назад. Ибо мы не можем постигнуть, каким образом будущее событие могло быть вызвано событием в настоящем времени. Поскольку *в настоящее время невозможно дать какое-либо "причинное" объяснение, мы пока что вынуждены предположить, что на сцену вышли невероятные происшествия беспричинной природы – то есть "смысловые совпадения"»* [Юнг, 1997, с. 185].

С такими выводами, безусловно, можно согласиться, феномен синхронистичности невозможно объяснить ни с позиции «энергии» (как какой-то силы действующей на расстоянии), ни

на основе закона «причинности», поскольку само понятие «причинность», как было отмечено выше, требует наличия какого-либо отрезка времени между «причиной» и «следствием», а полагать, что пространственно-временные атрибуты присущи психическому (личному и коллективному бессознательному), по меньшей мере, некорректно.

Полагаем, что для понимания принципа синхронистичности наиболее приемлемо *универсальное понятие «информации», причем с обязательным учетом ее качественной специфики* (описанной выше). Более того, в этом случае получает свое подтверждение и феномен «*психологической причинности*». С нашей точки зрения, *«синхронистичность» и «психологическая причинность» являются, если и не тождественными, то, по крайней мере, подобными феноменами (возможно, имеющими одинаковую природу)*.

Выше (в четвертой аксиоме) была высказана гипотеза о том, что идеальная информация личного бессознательного посредством *принципа «синхронистичности»* (по К. Юнгу) связана с нейроинформацией (мозговыми структурами, отвечающими за когнитивный аппарат личности), поэтому любые изменения психоинформации на одном из уровней ее существования мгновенно приводят к подобным изменениям и на другом уровне. В качестве подтверждения уместности этой гипотезы можно привести высказывание К. Юнга о том, что «Синхронистичность указывает на параллельность *времени и смысла между психическими и психофизическими событиями*, которую наука пока что не способна свести к общему принципу» [Юнг, 1997, с. 193].

Таким образом, *синхронистичность может возникнуть только там, где нет атрибуции пространства-времени*. В качестве другого примера, косвенно подтверждающего эту гипотезу, можно привести известный квантовый феномен «ЭПР-парадокс» (Эйнштейна, Подольского, Розена) [Фок, 1936], когда в разделенном кванте света смена спина в одной его части мгновенно меняет соответствующим образом спин и в другой его части, причем расстояние между этими частями не имеет значения (может быть сколь угодно большим). Кстати, теоретическое обоснование феномену ЭПР так и не было дано; возможно это может служить косвенным доказательством универсальности феномена синхронистичности в окружающей нас действительности.

Заключение

В пределах одной статьи невозможно проанализировать весь тот круг проблем, которые затрагивают психофизическую проблему и, собственно, проблему сознания. Более детальный анализ каждого из рассмотренных здесь понятий превратил бы статью, как минимум, в монографию.

В частности за рамками этой работы остались такие проблемные темы, как: содержательный анализ «субъективно-эмпирических явлений» и их способность вызывать внешнюю или внутреннюю активность человека; анализ «активности (внешней или внутренней)» и особенностей ее проявления на разных уровнях (от идеосенсомоторной активности, до полноценных действий и деятельности).

Не менее важной является тема «творчества», требующая своего объяснения в рамках излагаемой здесь концепции. Выше было отмечено, что нейроинформация, хранящаяся в нейросетях, включает весь приобретенный (прошлый) опыт личности, и поэтому сама по себе мозговая активность ничего нового произвести не может. Однако этот факт вовсе не отрицает возникновения у человека новых «гениальных идей» или разного рода «инсайтов» (в контексте информационной концепции индивидуального сознания феномен творчества также имеет объяснение, но будет изложен в другой работе). Кроме того, к проблемной теме можно отнести «свободу воли» и ее анализ в контексте данного содержания.

В завершение не можем не привести цитату К. Юнга, мнение которого полностью разделяем: «Синхронистические феномены доказывают возможность одновременной смысловой эквивалентности разнородных, причинно не связанных друг с другом процессов; иными словами, они доказывают, что воспринятое наблюдателем содержимое может быть, в то же самое время, представлено каким-то внешним событием, причем без всякой причинной связи. Из этого следует или что психе расположена вне пространства, или что пространство родственно (связано) с психе. То же самое относится к временному (темпоральному) определению психе и к психической относительности времени. *Нет нужды кого-либо убеждать в том, что подтверждение верности этих открытий не может не иметь далеко идущих последствий* (выделено автором статьи)*»* [Юнг, 1997, с. 192–193].

Библиографический список

1. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс Экспериментальная психологика. Т. 1. Санкт-Петербург : ДНК, 2000. 528 с.

2. Александров И. О. Формирование структуры индивидуального знания. Москва : Институт психологии РАН, 2006. 560 с.

3. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. Москва : Наука, 1978. 399 с.

4. Анохин К. В. Когнитом: в поисках фундаментальной нейронаучной теории сознания / Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. 2021, Т. 71, № 1. С. 39–71

5. Атом и архетип. Переписка Паули и Юнга, 1932–1958 / под ред. К. А. Мейера. Москва : Клуб Касталия, 2018. 438 с.

6. Бриллюэн Л. Научная неопределенность и информация / под ред. и с послесл. И. В. Кузнецова. 2-е изд, стер. Москва : Ком Книга, 2006. 272 с.

7. Васильев В. В. Трудная проблема сознания. Москва : Прогресс-Традиция, 2009. 272 с.

8. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / под общ. ред. А. В. Либина. Москва : Смысл, 1998. 679 с.

9. Деннет Д. К. Виды психики: На пути к пониманию сознания / пер. с англ. А. Веретенникова ; под общ. ред. П. Б. Макеевой. Москва : Идея-Пресс, 2004. 184 с.

10. Джеймс У. Научные основы психологии / под ред. Л. Е. Оболенского. Санкт-Петербург : С.-Петербургская электропечатня, 1902. 369 с.

11. Доронин С. И. Квантовая магия. Санкт-Петербург : ИГ «Весь», 2009. 336 с.

12. Дубровский Д. И. Проблема сознания: опыт обзора основных вопросов и теоретических трудностей. URL: http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001040/st000.shtml (дата обращения: 13.01.2025).

13. Зеньковский В. В. Проблема психической причинности. Киев : Типография Императорского Университета Св. Владимира, 1914. 435с.

14. Зинченко В. П. Сознание как предмет и дело психологии // Методология и история психологии. 2006. Т. 1. Вып. 1. С. 207–231.

15. Зинченко В. П. Научно-философские диалоги / В. П. Зинченко, В. А. Подорога // Междисциплинарные проблемы психологии телесности : мат. научно-практ. конф. Москва : МосГУ, 2005. № 1. С. 34–43.

16. Иванов Д. В. Природа феноменального сознания. Москва : КД «ЛИБРОКОМ», 2013. 240 с.

17. Мазилов В. А. Предмет психологии : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 175 с.

18. Менский М. Б. Сознание и квантовая механика: Жизнь в параллельных мирах (Чудеса сознания – из квантовой реальности). Фрязино : Век2, 2011. 320 с.

19. Нагель Т. Каково быть летучей мышью? 2003. URL: https://royallib.com/book/nagel__tomas/kakovo_bit_letuchey_mishyu.html (дата обращения: 13.01.2025).

20. Пенфилд У. Мозг. Тайны разума / пер. с англ. С. Ан. Москва : АСТ, 2019. 256 с.

21. Петровский В. А. Психофизическая проблема: «кто» видит мир? (эскиз концепции взаимоопосредования) // Методология и история психологии. 2018. Вып. 1. С. 58–83.

22. Прибрам К. Языки мозга. Экспериментальные исследования и принципы нейропсихологии. Москва : Прогресс, 1975. 464 с.

23. Прыгин Г. С. Неклассическая психология: психология субъектной реальности : монография. Набережные Челны : Изд-во НГПУ, 2018. 268 с.

24. Прыгин Г. С. Субъект и его реальность : монография. Казань : Отечество, 2023. 211 с.

25. Прыгин Г. С. Психическая энергия – реальность или оксюморон? // Методология современной психологии : сб. под ред. В. В. Козлова [и др.]. Москва ; Ярославль : ЯрГУ ; ЛКИИСИ РАН ; МАПН, 2024, Вып. 23. С. 243–257.

26. Серегин В. Я. Психофизиологические механизмы осознания: гипотеза самоотождествления // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. 1998. 48 (3). С. 558–571.

27. Сёрл Дж. Открывая сознание заново. Москва : Идея-Пресс, 2002. 256 с.

28. Фрит К. Мозг и душа: Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир / пер. с англ. П. Петрова. Москва : Астрель ; CORPUS, 2010. 335 с.

29. Фок В. А. Можно ли считать, что квантово-механическое описание физической реальности является полным? / В. А. Фок, А. Эйнштейн, Б. Подольский [и др.] // Успехи физических наук. 1936. Т. XVI. Вып. 4. С. 436–457.

30. Хаксли О. Вечная философия / пер. с англ. Е. Сыромятниковой, Н. Сидемон-Эристави. Москва : АСТ, 2018. 480 с.

31. Хант Г. Т. О природе сознания: С когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения / пер. с англ. А. Киселева. Москва : АСТ, 2004. 555 с.

32. Чалмерс Д. Сознающий ум: В поисках фундаментальной теории. Москва : КД «ЛИБРОКОМ», 2013. 512 с.

33. Шадриков В. Д. Общая психология : учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилов ; под ред. В. Д. Шадрикова. Москва : Юрайт, 2015. 420 с.

34. Швырков В. Б. Психофизиологическое изучение структуры субъективного отражения // Психологический журнал 1985. Т. 6, № 3. С. 22–37.

35. Швырков В. Б. Ведение в объективную психологию. Нейрональные основы психики. Москва : ИП РАН, 1995. 162 с.

36. Шеррингтон Ч. Интегративная деятельность нервной системы. Ленинград : Наука, 1969. 389 с.

37. Шредингер Э. Материя и разум. Ижевск : РХД, 2000. 38 с.

38. Юнг К. Г. Синхронистичность : сб. / пер. с англ. Москва : Рефл-бук, 1997. 320 с.

39. Ярошевский М. Г. Психофизическая проблема // Психология. Словарь / под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Политиздат, 1990. С. 328–329 с.

40. Dennett D. C. 1990. «Quining qualia». In Mind and Cognition, W. Lycan, ed., Oxford : Blackwell, 519-548. URL: https://web.archive.org/web/20101128072232/http://ase.tufts.edu/cogstud/papers/quinqual.htm#5 (дата обращения: 13.01.2025).

41. Robert Van Gulick. Consciousness. URL: https://plato.stanford.edu/archIves/win2006/entries/consciousness/ (дата обращения: 13.01.2025).

42. Tye M. Qualia. URL: https://plato.stanford.edu/archIves/win2006/entries/qualia/ (дата обращения: 13.01.2025).

Reference list

1. Allahverdov V. M. Soznanie kak paradoks (Jeksperimental'naja psihologika). T. 1. = Consciousness as a paradox (Experimental psychology). T. 1. Sankt-Peterburg : DNK, 2000. 528 s.

2. Aleksandrov I. O. Formirovanie struktury individual'nogo znanija = Formation of the structure of individual knowledge. Moskva : Institut psihologii RAN, 2006. 560 s.

3. Anohin P. K. Izbrannye trudy. Filosofskie aspekty teorii funkcional'noj sistemy = Selected writings. Philosophical aspects of functional system theory. Moskva : Nauka, 1978. 399 s.

4. Anohin K. V. Kognitom: v poiskah fundamental'noj nejronauchnoj teorii soznanija = Cognitive: in search of a fundamental neuroscientific theory of consciousness / Zhurnal vysshej nervnoj dejatel'nosti im. I. P. Pavlova. 2021, T. 71, № 1. S. 39–71

5. Atom i arhetip. Perepiska Pauli i Junga, 1932–1958 = Atom and archetype. Correspondence of Paula and Jung, 1932–1958 / pod red. K. A. Mejera. Moskva : Klub Kastalija. 2018. 438 s.

6. Brilljujen L. Nauchnaja neopredelennost' i informacija = Scientific uncertainty and information / pod red. i s poslesl. I. V. Kuznecova. 2-e izd, ster. Moskva : Kom Kniga, 2006. 272 s.

7. Vasil'ev V. V. Trudnaja problema soznanija = Difficult problem of consciousness. Moskva : Progress-Tradicija, 2009. 272 s.

8. Vekker L. M. Psihika i real'nost': edinaja teorija psihicheskih processov = Psyche and reality: a unified theory of mental processes / pod obshh. red. A. V. Libina. Moskva : Smysl, 1998. 679 s.

9. Dennet D. K. Vidy psihiki: Na puti k ponimaniju soznanija = Types of psyche: Towards understanding consciousness / per. s angl. A. Veretennikova ; pod obshh. red. P. B. Makeevoj. Moskva : Ideja-Press, 2004. 184 s.

10. Dzhejms U. Nauchnye osnovy psihologii = Scientific foundations of psychology / pod red. L. E. Obolenskogo. Sankt-Peterburg : S.-Peterburgskaja jelektropechatnja, 1902. 369 s.

11. Doronin S. I. Kvantovaja magija = Quantum magic. Sankt-Peterburg : IG «Ves'», 2009. 336 s.

12. Dubrovskij D. I. Problema soznanija: opyt obzora osnovnyh voprosov i teoreticheskih trudnostej = Problem of consciousness: the experience of reviewing basic questions and theoretical difficulties. URL: http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001040/st000.shtml (data obrashhenija: 13.01.2025).

13. Zen'kovskij V. V. Problema psihicheskoj prichinnosti = Mental causation problem. Kiev : Tipografija Imperatorskogo Universiteta Sv. Vladimira, 1914. 435s.

14. Zinchenko V. P. Soznanie kak predmet i delo psihologii = Consciousness as a subject and matter of psychology // Metodologija i istorija psihologii. 2006. T. 1. Vyp. 1. S. 207–231.

15. Zinchenko V. P. Nauchno-filosofskie dialogi = Scientific and philosophical dialogues / V. P. Zinchenko, V. A. Podoroga // Mezhdisciplinarnye problemy psihologii telesnosti : mat. nauchno-prakt. konf. Moskva : MosGU, 2005. № 1. S. 34–43.

16. Ivanov D. V. Priroda fenomenal'nogo soznanija = The nature of phenomenal consciousness. Moskva : KD «LIBROKOM», 2013. 240 s.

17. Mazilov V. A. Predmet psihologii = Subject of psychology : monografija. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. 175 s.

18. Menskij M. B. Soznanie i kvantovaja mehanika: Zhizn' v parallel'nyh mirah (Chudesa soznanija – iz kvantovoj real'nosti) = Consciousness and quantum mechanics: Life in parallel worlds (Wonders of consciousness – from quantum reality). Frjazino : Vek2, 2011. 320 s.

19. Nagel' T. Kakovo byt' letuchej mysh'ju? = What's it like to be a bat? 2003. URL: https://royallib.com/book/nagel__tomas/kakovo_bit_letuchey_mishyu.html (data obrashhenija: 13.01.2025).

20. Penfild U. Mozg. Tajny razuma = Secrets of the mind / per. s angl. S. An. Moskva : AST, 2019. 256 s.

21. Petrovskij V. A. Psihofizicheskaja problema: «kto» vidit mir? = Psychophysical problem: «who» sees the world? (jeskiz koncepcii vzaimooposredovanija) // Metodologija i istorija psihologii. 2018. Vyp. 1. C. 58–83.

22. Pribram K. Jazyki mozga. Jeksperimental'nye issledovanija i principy nejropsihologii = Brain languages. Experimental research and principles of neuropsychology. Moskva : Progress, 1975. 464 s.

23. Prygin G. S. Neklassicheskaja psihologija: psihologija subjektnoj real'nosti = Non-classical psychology: psychology of subject reality : monografija. Naberezhnye Chelny : Izd-vo NGPU, 2018. 268 s.

24. Prygin G. S. Subjekt i ego real'nost' = The subject and his reality : monografija. Kazan' : Otechestvo, 2023. 211 s.

25. Prygin G. S. Psihicheskaja jenergija – real'nost' ili oksjumoron? = Mental energy – reality or oxymoron? // Metodologija sovremennoj psihologii : sb. pod red. V. V. Kozlova [i dr.]. Moskva ; Jaroslavl' : JarGU ; LKIISI RAN ; MAPN, 2024, Vyp. 23. S. 243–257.

26. Seregin V. Ja. Psihofiziologicheskie mehanizmy osoznanija: gipoteza samootozhdestvlenija = Psychophysiological mechanisms of awareness: self-identification hypothesis // Zhurnal vysshej nervnoj dejatel'nosti im. I. P. Pavlova. 1998. 48 (3). S. 558–571.

27. Sjorl Dzh. Otkryvaja soznanie zanovo = Rediscovering consciousness. Moskva : Ideja-Press, 2002. 256 s.

28. Frit K. Mozg i dusha: Kak nervnaja dejatel'nost' formiruet nash vnutrennij mir = Brain and soul: How nervous activity shapes our inner world / per. s angl. P. Petrova. Moskva : Astrel' ; CORPUS, 2010. 335 s.

29. Fok V. A. Mozhno li schitat', chto kvantovo-mehanicheskoe opisanie fizicheskoj real'nosti javljaetsja polnym? = Is it possible to assume that the quantum mechanical description of physical reality is complete? / V. A. Fok, A. Jejnshtejn, B. Podol'skij [i dr.] // Uspehi fizicheskih nauk. 1936. T. XVI. Vyp. 4. S. 436–457.

30. Haksli O. Vechnaja filosofija = Eternal philosophy / per. s angl. E. Syromjatnikovoj, N. Sidemon-Jeristavi. Moskva : AST, 2018. 480 s.

31. Hant G. T. O prirode soznanija: S kognitivnoj, fenomenologicheskoj i transpersonal'noj tochek zrenija = On the nature of consciousness: From a cognitive, phenomenological and transpersonal point of view / per. s angl. A. Kiseleva. Moskva : AST, 2004. 555 s.

32. Chalmers D. Soznajushhij um: V poiskah fundamental'noj teorii = Conscious mind: In search of a fundamental theory. Moskva : KD «LIBROKOM», 2013. 512 s.

33. Shadrikov V. D. Obshhaja psihologija = General psychology : uchebnik dlja akademicheskogo bakalavriata / V. D. Shadrikov, V. A. Mazilov ; pod red. V. D. Shadrikova. Moskva : Jurajt, 2015. 420 s.

34. Shvyrkov V. B. Psihofiziologicheskoe izuchenie struktury subjektivnogo otrazhenija = Psychophysiological study of the structure of subjective reflection // Psihologicheskij zhurnal 1985. T. 6, № 3. S. 22–37.

35. Shvyrkov V. B. Vedenie v objektivnuju psihologiju. Nejronal'nye osnovy psihiki = Leading into objective psychology. Neuronal basis of the psyche. Moskva : IP RAN, 1995. 162 s.

36. Sherrington Ch. Integrativnaja dejatel'nost' nervnoj sistemy = Integrative activity of the nervous system. Leningrad : Nauka, 1969. 389 s.

37. Shredinger Je. Materija i razum = Matter and reason. Izhevsk : RHD, 2000. 38 s.

38. Jung K. G. Sinhronistichnost' = Synchronicity : sb. / per. s angl. Moskva : Refl-buk, 1997. 320 s.

39. Jaroshevskij M. G. Psihofizicheskaja problema = Psychophysical problem // Psihologija. Slovar' / pod. obshh. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Jaroshevskogo. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Politizdat, 1990. S. 328–329 s.

40. Dennett D. C. 1990. «Quining qualia». In Mind and Cognition, W. Lycan, ed., Oxford : Blackwell, 519-548. URL: https://web.archive.org/web/20101128072232/http://ase.tufts.edu/cogstud/papers/quinqual.htm#5 (data obrashhenija: 13.01.2025).

41. Robert Van Gulick. Consciousness. URL: https://plato.stanford.edu/archIves/win2006/entries/consciousness/ (data obrashhenija: 13.01.2025).

42. Tye M. Qualia. URL: https://plato.stanford.edu/archIves/win2006/entries/qualia/ (data obrashhenija: 13.01.2025).

Статья поступила в редакцию 15.11.2024; одобрена после рецензирования 20.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 15.11.2024; approved after reviewing 20.12.2024; accepted for publication 23.01.2025.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-113
EDN: JSOBWC

Принципы отечественной психологии: pro et contra. Часть 1

Владимир Алексеевич Толочек
Доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института психологии РАН.
129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, к. 1
tolochekva@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1378-4425

Аннотация. Цель исследования: историко-теоретический анализ методологических, методических и организационных аспектов проведения научно-исследовательских работ (НИР) и научно-практических работ (НПР) в современных организациях. Предмет исследования: методологический статус и практика использования принципов в современной отечественной психологии. В процессе исследования применялись методы – анализ научной литературы, рефлексия опыта научной и практической работы в разных сферах профессиональной деятельности. Гипотезы исследования: 1. Общенаучные принципы, транслируемые из других научных дисциплин, ограниченно отражают сущностные свойства психического. 2. Вследствие эволюции социальных объектов и научных дисциплин содержательное наполнение принципов должно регулярно подвергаться методологической рефлексии и корректироваться.

Констатируется следующее: статус второго уровня методологии (конкретно-научной методологии) требует уточнения и согласования с особенностями дисциплин и дисциплинарных областей; базовых дисциплинарных принципов немного; в решении научных задач психологи используют разные наборы принципов; четыре базовых принципа (детерминации, развития, системности, единства сознания и деятельности) как целое в НИР используются редко; их содержательное наполнение варьирует в зависимости от задач НИР; имеет место тенденция разделения принципов дисциплины на два уровня – общепсихологические и частные, особенные; либо четырех базовых принципов избыточно много для проведения конкретного исследования конкретным ученым, либо они нечетко содержательно определены; три из четырех анализируемых принципов (детерминизма, развития, системности) отражают ограниченный интервал возможных изменений психического. Постулат конца XIX в.: «psychologica – psychological», – выступает требованием, в настоящее время ограничивающим возможности изучения психического.

Ключевые слова: психология; эволюция; методология; принципы; подходы; методы; типы рациональности

Исследование выполнено согласно Государственному заданию Минобрнауки РФ № 0138-2024-0017: «Профессиональная деятельность и развитие личности человека в условиях организационных и техногенных изменений»

Для цитирования: Толочек В. А. Принципы отечественной психологии: pro et contra. Часть 1 // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 113–128. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-113. https://elibrary.ru/JSOBWC

Original article

Principles of russian psychology: pro et contra. Part 1

Vladimir A. Tolochek
Doctor of psychological sciences, professor, chief researcher, Institute of psychology, Russian academy of sciences.
129366, Moscow, Yaroslavskaya st., 13, building 1
tolochekva@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1378-4425

Abstract. The purpose of the study: historical and theoretical analysis of the methodological, methodical and organizational aspects of conducting research and development (R&D) and scientific and practical work (SPR) in modern organizations. Subject of the study: methodological status and practice of using principles in modern Russian psychology. Methods: analysis of scientific literature, reflection of the experience of scientific and practical work in various areas of professional activity. Hypotheses: 1. General scientific principles transmitted from other scientific

© Толочек В. А., 2025

disciplines, limitedly reflect the essential properties of the psyche. 2. Due to the evolution of social objects and scientific disciplines, the substantive content of the principles should be regularly subjected to methodological reflection and adjusted.

The following is stated: the status of the second level of methodology (specific scientific methodology) requires clarification and coordination with the specific features of disciplines and disciplinary areas; there are few basic disciplinary principles; psychologists use different sets of principles in solving scientific problems; the four basic principles (determination, development, systematicity, unity of consciousness and activity) are rarely used as a whole in research; their content varies depending on the tasks of research; there is a tendency to divide the principles of the discipline into two levels - general psychological and private, special; either the four basic principles are excessively numerous for a specific study by a specific scientist, or they are not clearly defined in terms of content; three of the four analyzed principles (determinism, development, systematicity) reflect a limited range of possible changes in the mental. The postulate of the late 19-h century – «psychologica – psychological» – is a requirement that currently limits the possibilities of studying the mental.

Key words: psychology; evolution; methodology; principles; approaches; methods; types of rationality

The study was carried out in accordance with the State Assignment of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation № 0138-2024-0017: «Professional activity and development of the human personality in the context of organizational and technogenic changes».

For citation: Tolochek V. A. Principles of russian psychology: pro et contra. Part 1. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 113-128. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-113. https://elibrary.ru/JSOBWC

Введение

Принципы, ввиду их важной роли в методологии науки, четко (а, значит, и жестко) определяют организацию научно-исследовательской работы (НИР) каждого ученого; они предопределяют, определяют и, значит, оПРЕДЕЛяют как организацию, так и само видение предмета исследования. Дисциплинарно организованное знание не может не строиться на основе четких постулатов, среди которых выделим принципы – принципы отечественной психологии. Их незыблемость, их общепризнанность де-факто и де-юре выступают предикторами стадии эволюции дисциплины как «нормальной» науки (по Т. Куну); в стадии «революционных изменений» возникает возможность и нередко необходимость критического пересмотра некоторых постулатов, формирующих научную дисциплину.

Вспомним, что в 1990–2000-х годах, после крушения СССР, ряд крупных ученых представлял радикальные оценки прошлого и настоящего нашей дисциплины [Василюк, 1996; Зинченко, 2003; Мазилов, 2017; 2020; др.]. Так, например, В. П. Зинченко крайне жестко оценивал методологию советской психологии, которая была «связана не столько с теорией и философией, сколько с идеологией, находившейся над всем. Последняя была крайне агрессивна, претенциозна и самозванна» [Зинченко, 2003, с. 98], существо которой составляли схематизмы, а не проблемы, которые представлялись «в форме постулатов, а не проблем, что сковывает свободу мысли...» [Зинченко, 2003, с. 99], для которой были характерны «недостаточность, а то и неполноценность, неадекватность ... методологических принципов советской психологии» [Зинченко, 2003, с. 114]. Обращаем внимание, речь идет о психологии и ее методологии, в которой вырастали и которую творили Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.

Со временем острота восприятия кризисного состояния отечественной дисциплины несколько снизилась; в то же время каноны зарубежной психологии были усвоены одними творчески, другими – нетворчески. С одной стороны, многие успешно поднялись к высокому уровню методологической рефлексии задач научной деятельности [Дорфман, 2021; Корнилова, 2006; Куликов, 2013; Мазилов, 2017; 2020; Юревич, 2005; 2010; др.], с другой – не обошлось и без издержек и «перегибов от восторга». Своеобразно зарубежные «каноны научности» проявляются и в том, что около трети статей в наших журналах посвящены процедурам адаптации зарубежных методик и разработке новых. Явно выраженный тренд разработки методических средств можно было бы считать конструктивным, если бы каждый раз, каждым разработчиком проводился анализ актуального состояния методического инструментария дисциплины (хотя бы в данной области), но этого обзора и тем более попыток расширения «горизонта видения» этой проблематики нет. Следовательно, дисциплина дробится, дробится, дробится. Тематика научных поисков мельчает, мельчает, мельчает. И темы предмета дисциплины, ее принципов и методов, тенденций ее стихийной эволюции, как и еще слабо проявляемые

тенденции появления новых траекторий желательного продвижения психологии, неоднократно поднимаемые в работах наших методологов, остаются перманентно актуальными.

Возможно, мы на пороге нового исторического «разлома» – осознания себя как цивилизации, нового обозначения «мы» и «другие»; мы на пороге нового восприятия человеком себя самого в потоке стремительных социальных изменений – «текучей современности» (по З. Бауману). Новое видение нашей дисциплины и наших задач должно сочетаться с поисками и формированием новых методических и методологических средств, в большей степени отвечающих нарастающим изменениям. Но даже если нет оснований ожидать новых крупных социальных и культурных потрясений, нельзя не видеть множество неоднозначных проявлений современности (глобализация и диверсификация человеческих ресурсов, цифровизация, Z-поколение, клиповое мышление и пр.), требующих регулярных дискуссий и проведения методологического аудита. «Достаточным и необходимым» основанием для такого аудита может выступать предположение о взаимосвязи изменений социальных объектов, психологии людей, научных дисциплин, которое едва ли нуждается в развернутом обосновании.

Острота затронутых вопросов отчасти снижается маскировкой комплекса проблем при широком использовании учебных групп (школьников, студентов) как базы исследования. Предлогом для настоящей статьи стал ряд регулярно заявляемых о себе «проблем» в проведении полевых исследований (под которыми мы понимаем научно-исследовательскую и научно-практическую работу психолога в пространстве организаций, требующей привлечения ее сотрудников в их рабочее и/или личное время, их привлечения как представителей своих социальных групп для решения задач, для них не актуальных и/или малозначимых); причиной – ряд критических суждений и конструктивных предложений отечественных методологов [Мазилов, 2017; 2020; Юревич, 2005; 2010; др.]. В частности, в цикле наших работ [Толочек, 2021а; 2021б; 2024] предпринимались попытки осмысления важного тезиса В. А. Мазилова о необходимости - наряду с работой методологов – соучастия, содействия, дополняющих построений фрагментов методологии со стороны полевых исследователей, образно – о дополнении методологии «сверху» методологией «снизу» [Мазилов, 2017; др.].

В нашем случае, в границах и в русле психологии труда и организационной психологии анализируются и обсуждаются как «открытые вопросы», как «проблемы» явления, регулярно заявляющие о себе в процессе проведения НИР и НПР (научно-исследовательской и научно-практической работы). Все наши предложения также представлены предметно ориентированно – как опыт оперативного и/или отставленного по времени решений частных научных задач, опыт, который был отрефлексирован и может быть аргументированно представлен как опыт: «опытом называются сохранившиеся в нашей памяти осмысленные и пережитые ситуации познания и общения, включающие возможные способы действий в них» [Знаков, 2017, с. 95]; «опыт считается основой всего непонятийного знания о действительности …опыт рассматривается как сложный сплав знаний, переживаний, ценностей, смыслов. Опыт объединяет в себе декларативные и процедурные знания, знание “что” и знание “как”» [Знаков, 2017, с. 96]; «опыт – знание, которое непосредственно дано сознанию субъекта и сопровождается чувством прямого контакта с познаваемой реальностью…» [Лекторский, 2001, с. 158].

Цель исследования: историко-теоретический анализ методологических, методических и организационных аспектов проведения научно-исследовательских работ (НИР) и научно-практических работ (НПР) в современных организациях. Предмет исследования: методологический статус и практика использования принципов в современной отечественной психологии. Методы: анализ научной литературы, рефлексия опыта научной и практической работы в разных сферах профессиональной деятельности. Гипотезы: 1. Общенаучные принципы, транслируемые из других научных дисциплин, ограниченно отражают сущностные свойства психического. 2. Вследствие эволюции социальных объектов и научных дисциплин, содержательное наполнение принципов должно регулярно подвергаться методологической рефлексии и корректироваться.

Результаты исследования

1. Факторы эволюции научных дисциплин и типы объяснения

Методологи и ведущие ученые выделяют несколько факторов в эволюции научных дисциплин — ее собственную логику развития, историческую ситуацию и социальные контексты, особенности социального запроса (социального

«заказа»). Понятно, что все три названные составляющие исторически эволюционируют, что они взаимосвязаны. Предмет, методы науки, типы мышления, методологемы и идеологемы – все периодически подвергается критическому анализу методологами и ведущими учеными, уточняется, дополняется, изменяется. Согласимся, что «предмет психологии был задан слишком узко» [Мазилов, 2020, с. 8]; что «реализация основного предварительного условия – пересмотра понятия предмет – позволит психологии существенно продвинуться в решении фундаментальных проблем»; «сердцевиной методологии является понятие предмета психологической науки» [Мазилов, 2020, с. 9]. Согласимся, что «Понятие «внутренний мир человека»… отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности» [Мазилов, 2020, с. 53]; следовательно, в многообразии всех взаимодействий человека с миром, с другими людьми, прежде всего. Но в границах той или иной научной области мы вынуждены заужать базовый предмет, выделяя в нем и изучая лишь то, что будет способствовать конструктивному развитию данной отрасли науки в возможности решения конкретных практических задач. Так, например, едва ли работодателя интересует «внутренний мир человека» в его полном объеме; работодателю важно знать состояние профессионально важных качеств и компетенций, подготовленности, отношение к корпоративной культуре данной организации – то, что важно для него как работника – субъекта, способного решать поставленные ему задачи в обозримое время. (Не всегда и не везде выбор из «двух зол» делается по И. А. Крылову: «по мне уж лучше пей, да дело разумей», но требования к профессионализму человека на его рабочем месте чаще все же важнее, нежели его добросердечность, деликатность и пр.).

Итак, с одной стороны, развитие науки предполагает развитие всех ее общих составляющих, согласованных с развитием общества и его институтов, с дрогой – в каждый конкретной исторических период ученые решают особенные задачи, нередко новые и специфичные в плане научно-прикладных работ. Поэтому один из важнейших вопросов методологии науки – согласование этих различных процессов – эволюции общего в дисциплине при ее неизбежной дифференциации. Приведем фрагмент нашей ранней статьи.

Эволюцию методов и методологии дисциплины, сопряженную и порождаемую самими процессами научных поисков отмечал еще С. Л. Рубинштейн: «Каждый метод, чтобы стать действительным средством научного исследования, должен явиться сначала результатом исследования» [Рубинштейн, 1999, с. 53]. Другими словами, методы возникают (открываются, разрабатываются, заимствуются), формируются и вызревают в процессах проведения научной работы, в процессах поиска решений «сверхзадач». Колоссальный багаж знаний, техник и правил организации научной работы, созданный и накопленный предшественниками, остается нашим достоянием. «Методологические работы классиков советской психологической науки … не утратили своего значения» [Мазилов, 2017, с. 163]. Но мы уже не можем жить исключительно на этих дивидендах. «Методология психологической науки … не является устоявшейся, сформировавшейся теорией. … методология психологии представляет собой совокупность идей, понятий, принципов, схем, моделей, концепций и т. д., и в каждый момент времени на первый план выходят те или иные ее аспекты. И если перед психологией встают новые задачи, то и методология должна осуществлять соответствующую проработку, создавая новые методологические модели … методология психологии имеет конкретно-исторический характер» [Мазилов, 2017 с. 173]. Примечательно, что далее ученый выделяет моменты взаимодействия формализованного и неформализованного в науке – «опредмеченную проблему», «предтеорию», «метод (включающий три уровня: идеологический, предметный и процедурный)» [Мазилов, 2017 с. 260].

Выделим как принципиально важное: в понимании ученым и в процессах разработки им научной проблемы, в частности в выборе метода выделяются три уровня (идеологический, предметный, процедурный). Следовательно, различаются и уровни операциональных средств на всех этапах разработки проблемы. И если операциональные средства высшего уровня выступают как канонические, то средства низшего уровня не могут не согласовываться с особенностями конкретной предметной области. В отношении метода заметим, что до середины XX ст. статус метода в психологии воспринимался как непоколебимо высочайший. И напомним, что в эволюции научных дисциплин есть сравнительно спокойные и революционные фазы борьбы и смены научных парадигм (по Т. Куну) и что есть разные типы рациональности (по

М. К. Мамардашвили, по В. С. Степину) – типы научного мышления.

Напомним также, что методы науки (от греч. méthodos – путь познания) ученые трактуют как систему процедур, приёмов и операций практического или теоретического освоения действительности, как совокупность образцов деятельности, регулятивных принципов, способов обоснования и пр., которыми ученые руководствуется в своей деятельности. В словарях и в работах ученых чаще не выделяются как отдельный класс научные подходы, которые понимаются как методы в широком смысле. Вместе с тем, едва ли не каждый ученый характеризует свой подход к изучению той или иной проблемы как авторский, имеющий характерные особенности, его отличающие от аналогов. Примечательно, что такие авторские подходы ученые чаще определяют посредством пары понятий – системно-деятельностный (А. Г. Асмолов), системно-субъектный подход (Е. А. Сергиенко), субъектно-аналитический (В. В. Знаков), культурно-аналитический подход (М. С. Гусельцева), полисистемный (Л. Я. Дорфман, А. Ю. Каплугин) и т. д.; в одном из циклов наших исследований такой доминантой выступает историко-эволюционный подход [Толочек, 2021а; 2021б]. В каждый исторический период выделяемых подходов немного, как правило, они строятся и постулируются на основе нескольких ключевых понятий – деятельности с 1960-х, системы с начала 1970-х, личности и субъекта с 1970–1980-х, синергетики – с 1990-2000-х годов. Как выше отмечено, в авторских подходах те или иные доминанты чаще специфицируются, уточняются их особенным – как субъектно-деятельностный, системно-субъектный подход и пр.

Согласно «классической» рациональности, научный метод как инструмент «отчужден от человека» (по К. Марксу), согласно «неклассическому» типу рациональности – он выступает инструментом, требующим активной рефлексии условий его использования, согласно «постнеклассическому» типу – методы и методики выступают «продолжением» человека, отражением его профессиональной картины мира, его ценностных ориентаций, целей деятельности и пр. [Степин, 2000]. Следовательно, согласно третьему типу рациональности, каждый научный подход как система методов, как фрагмент научной деятельности есть своего рода фокусировка и акцентирование некоторых особенностей деятельности и личности субъекта, им решаемых задач; научный подход есть выделение некоторых императивов как доминантных, а других – как субдоминантных принципов. Де-факто в реальных НИР имеет место выделение метода в широком смысле как подхода посредством комбинаторики из нескольких принципов; в решении разных классов задач они неравнозначны; можно говорить о гибкости, о взаимозаменяемости декларируемых принципов; последним косвенно признается односторонность каждого подхода, а, значит, и каждого из принципов в изучении психического.

Итак, с одной стороны, психологи постулируют наличие немногих научных констант – принципов отечественной психологии, с другой, каждый крупный ученый своеобразно, ориентированно на задачи исследования выборочно ограничивает свой репертуар средств, более того, на протяжении многих лет делает это целенаправленно, используя эту ограниченность и фокусированность научного инструментария для последовательного продвижения в понимании изучаемых явлений. Другими словами, при решении конкретных научных задач ограничения и своеобразная комбинаторика средств научной деятельности выступают условием ее эффективности, ограничения и комбинаторика средств деятельности есть необходимое условие успешного решения конкретных научных задач.

2. Функции постулатов и принципов в организации поведения и деятельности человека.

Согласно словарям, постулаты и принципы нередко рассматривают как синонимы, довольно сходно представляя их смысловое содержание. Для нашего анализа ограничимся тремя версиями трактовки этих понятий. «Принцип (от лат. principium – основа, первоначало): 1) основное, исходное положение какой-либо науки, теории...; 2) внутреннее убеждение, точка зрения на что-либо...; 3) основная особенность устройства, действия механизма...» [Булыко, 2007, с. 466]. Постулат автор понимает как синоним принципа, аксиомы [Булыко, 2007, с. 460]. «Принцип: 1) Основное, исходное положение какой-либо науки, теории, учения и т. п. 2) Убеждение, взгляд на вещи» [Ожегов, 2008, с. 482]. «Постулат: … исходное положение, допущение, принимаемое без доказательств» [Ожегов, 2008, с. 463]. «Постулат (лат. postulatum – требование) – положение или принцип, не отличающийся самоочевидностью, но принимаемый за истину без доказательств и служащий основой для построения какой-нибудь научной теории, до-

пущение» [Большой толковый..., 2004, с. 765]; понятие принцип в словарь не включено.

Если предложить более расширенное толкование понятий постулат и принцип, то к их синонимам можно отнести следующие: исходное положение, допущение, предположение, предпосылка, утверждение, установление, требование, аксиома; за исключением трех последних все – не требующее строгого и исчерпывающего доказательства. Главная функция постулата и/или принципа – обозначение определенности начала построения системы (деятельности, рассуждений, концепций и пр.), выделение критериев ее организации; допущение, позволяющее делать первые шаги в создании чего-либо.

Понятия «постулат» и «принцип» в разных сферах жизнедеятельности людей призваны обозначать качественную определенность явлений, объектов, знаковых систем и пр.; их функции следующие: конструирование систем новой деятельности, рефлексия индивидуального поведения, обоснование картины мира (точки зрения, предпочтений и пр.); они – первые «скрепы» создания нового как целого, как своеобразного, с одной стороны, соответствующие окружению и/или обстоятельствам, с другой – выделению из среды. В целом они фиксируют «положение вещей» в статике. Но если сделать допущение, что «все течет, все изменяется» (Гераклит), то должно признать, что при всей важности первые варианты фиксированного «положения вещей» не обязательно должны оставаться незыблемыми, неизменными. Само признание их «первыми», «первоначалами» воздает им должное уважение. И, принимая положение об эволюции фрагментов социальной действительности, признаем, что в процессе развития научных систем их исходные постулаты могут и должны уточняться, дополняться, развиваться, изменяться.

Если за исходное в нашем анализе брать более широкое понятие «постулат», можно обнаружить, что к этой категории относятся не только декларативно заявленные базовые фрагменты дисциплины (принципы, аксиомы), но и более частные, например, выделяемые «единицы» анализа психического. Заметим, что выделяемые отечественными психологами такие единицы, как «действие», «деятельность», «поступок», «поведение», заданы в парадигме индивидуальной деятельности. Априори они приписываются исключительно активности одного отдельного человека (или биологической особи), в социальной психологии – группе, в которой есть лидер, руководитель, принимающий решения, направляющий и регулирующий деятельность членов группы. Такие понятия побуждают все объяснять как следствия активности одного индивидуального или коллективного субъекта без относительно к тому, на какой методологической основе конструируется новая научная концепция и что выступало ее прототипом. Так, например – теория функциональных систем (ТФС) П. К. Анохина изначально разрабатывалась на примере экспериментов над животными [Анохин, 1978], позже, в большей или меньшей полноте ее фрагментов ТФС стала широко использоваться в психологии Е. П. Ильиным, О. А. Конопкиным, Б. Ф. Ломовым, В. И. Моросановой, В. Д. Шадриковым и другими для описания и анализа деятельности человека как оператора, ученика, учителя, спортсмена и пр., а также – для описания и объяснения внутренних процессов, состояний и свойств (например, способностей и одаренности [Шадриков, 2019; др.].

3. Принципы отечественной психологии: «две стороны медали»

В отношении нашего понимания принципов отечественной психологии сразу отметим их, несомненно, важную позитивную роль в конструировании и развитии науки, но, вместе с тем, задумаемся и о логике эволюции научной дисциплины, о ее организующих основаниях на разных этапах ее развития. Исторически преходящий статус принципов следует уже из самой истории их постулирования как принципов, из хронологии их формулирования и утверждения в дисциплине, из того, что они предлагались разными учеными и по-разному формулировались в разных научных традициях. Примечательно, что в отношении почти всех принципов нашей дисциплины ученые выделяют несколько уровней их «компетенции» (филогенез, онтогенез, субъектогенез) и разные детерминации со стороны биологии и социума; нередко они представлены как концентрация условий воздействия на психическое и множество каналов связи психического со средой. Примечательно также, что базовые принципы нашей психологии в словарях не представлены; у разных авторов дается их разное название, толкование и разный перечень. Выделим четыре, наиболее часто и сходно представленных в разных литературных источниках: принцип детерминизма, развития, единства сознания и деятельности (формирования и развития психики в деятельности, единства субъекта и деятельности), системности.

Незыблемый статус наших принципов поддерживается до настоящего времени латентно присутствующим мега-постулатом, мега-принципом Эд. Шпрангера (1882–1963) «psychologica – psychological» (объяснять психическое через психическое), вероятно, «наследующим» такое же жесткое требование, ранее выдвинутое Эм. Дюркгеймом (1858–1917): «объяснять социальное социальным». И в первом, и во втором случае целесообразность такого требования была оправдана необходимостью обеспечения должных условий, способствующих созданию (конструированию, формированию) и созреванию новой научной дисциплины. Принципы призваны оберегать новую науку от ее «растворения» в других, от ее поглощения другими, более зрелыми дисциплинами (физиологией, философией). Такие перспективы были вполне реальны (вспомним статью И. М. Сеченова «Кому и как разрабатывать психологию?», 1873 г.). И много позже не раз выдвигались радикальные требования о том, какой быть психологии и нужна ли она как самостоятельная дисциплина (в том числе на Павловской сессии Академии наук СССР и Академии медицинских наук СССР 1950 г.). Напомним и о драматичных историях создания и разрушения научных подразделений в разных сферах деятельности на протяжении XX ст., решающих задачи профессионального отбора.

Вероятно, подобные жесткие установки («наше из нашего») типичны для многих наук в периоды их становления и/или «бифуркации»; это и требование Р. Бэкона (1220–1292) к созданию «опытной науки» (scientia experimentalis), и допустимых объяснений в биологии – «все живое из живого» Франческо Реди (1626–1697); «все живое происходит из живого» В. И. Вернадского (1863–1945) и т. п. Но, согласимся, то, что хорошо для начала становления дисциплины, не всегда может быть благодатным в стадии ее зрелости (образно говоря, режим и содержание питания годовалого и 7-летнего ребенка различается, как должно различаться и в последующих возрастах).

Повторим, на первых этапах конструирования новой дисциплины требование объяснять психическое через психическое было «логически обоснованным: если психическое имеет свою логику движения, то объяснение должно происходить «в пределах психологии» (для того, чтобы сохранить качественную специфику психологического объяснения)» [Мазилов, 2017, с. 220]. Но если первоначально такое жесткое требование было «логически обоснованным», позволяющим все психическое объяснять «в пределах психологии», означает ли это, что все нами изучаемое, все до-психическое и около-психическое также должно объяснять «в пределах» представлений начального становления нашей дисциплины? И как при этом можно переходить к решению актуальных социальных задач, в которых всегда сплетаются разные реалии – психические, социальные, физические и биологические? Решая наши научные задачи лишь «в пределах», мы не можем конструктивно интегрировать даже вышедшие из психологии ее прикладные ветви (психотерапию, в том числе [см. обзор: Мазилов, 2015; Толочек, 2023]).

Если объяснять психическое через психическое, как объяснять формирующее воздействие внешних условий – педагогических со стороны воспитателя, педагога, моральных – со стороны сообщества; изменения психического состояния человека вследствие изменения его гармонального фона, состава бактерий его желудочно-кишечного тракта, его возраста? Как объяснить основания возрастного перехода на другую стадию развития по Э. Эриксону? Как объяснить эффект ресурсов? Как объяснить эффект акме-событий (устойчивого и продолжительного изменения состояния человека, нередко и его качеств, вследствие появления в жизни человека и осмысления им особых событий – вступления в брак, рождения первенца, потери близких и пр.)?

Если «внешние причины действуют через внутренние условия (которые сами формируются в результате внешних воздействий)»; если «внешнее воздействие дает тот или иной психический эффект, лишь преломляясь через психическое состояние субъекта...» [Рубинштейн, 2003, с. 209; курсивом выделено автором статьи], значит ли это, что такими внешними причинами и воздействиями, формирующими психическое, может быть лишь исключительно психическое же? И в чем тогда смысл установки: «Изучение внутренних психологических закономерностей, обусловливающих психический эффект внешних воздействий, составляет фундаментальную задачу психологического исследования» [Рубинштейн, 2003, с. 209]? Заметим, что хронологически эту фундаментальную задачу психологии С. Л. Рубинштейн сформулировал много позже работ Эд. Шпрангера, то есть на другой стадии эволюции дисциплины.

Рассмотрим декларируемое и латентное содержание наших принципов, их позитивное

и негативное влияние на организацию научно-исследовательской и научно-практической работы (НИР и НПР) и конкретно — на проведение полевых исследований.

Принцип детерминизма (общественно-исторической детерминации психического) явно был транслирован в психологию из естественных наук; в широком смысле он объясняется наличием той или иной взаимосвязи всех явлений объективного мира (включая и психическое), их подчиненностью причинно-следственным отношениям; в узком смысле он предполагает наличие строгих законов, в которые могут быть «свернуты» множества частных закономерностей, с одной стороны, с другой – эти частные закономерности развития конкретных индивидов и групп могут надежно выводиться из базовых законов психологии. В широкой и отдаленной перспективе такая установка, возможно, и продуктивна. Но в настоящее время мы можем констатировать наличие лишь тех или иных вероятностных связей между изучаемыми «переменными», причем обычно крайне слабых, чаще в пределах r = [0,300-0,400]; такие «переменные» далеко не всегда можно считать отдельными, автономными явлениями (процессами, состояниями); для количественной оценки используется преимущественно аппарат параметрической статистики. Другими словами, нами изучаются связи между «переменными», измеряемыми в больших группах обследуемых, отражающими с большей или меньшей вероятностью то, что может проявиться как нечто подобное и в других группах. Позже этот принцип имел разные вариации в формулировках (принцип общественно-исторической детерминации психического и др.).

Напомним, Б. Ф. Ломов в объяснении влияния на психическое условий среды предложил различать «условия» – «факторы» – «детерминанты», которые нейтральны или как-то воздействуют, или жестко определяют изменения в психическом, которые были представлены статично (либо ... либо) [Ломов, 1999]. Но если, например, рассматривать феномены с еще окончательно неопределенным содержанием («ресурсы», «потенциал», «успешность», «благополучие» и т. п.), то едва ли возможно установление каких-либо однозначных связей и отношений. Например, в наших исследованиях оценок условий социального окружения человека как «факторов профессионализма» выявлены разные эффекты у представителей разных социальных групп (мужчин и женщин, руководителей и специалистов, не состоящих и состоящих в браке, работающих в разных сферах и пр.), у лиц разного возраста и квалификации [Толочек, 2024]. Обобщая, можно констатировать, что в принципе детерминизма, как правило, представлен ограниченный спектр рассматриваемых связей между изучаемыми явлениями (вследствие ограничений нашего методического инструментария, математического аппарата и др.).

Принцип развития также проясняется очень широко – как непрерывные изменения живых систем; в отношении к психическому отмечаются его изменения в филогенезе, антропогенезе, социогенезе, онтогенезе, субъектогенезе. Есть несколько близких по смыслу явлений, обозначаемых разными понятиями: рост как естественные количественные изменения в заданных пределах; есть развитие как качественные изменения, активно побуждаемые извне и/или собственными внутренними условиями; есть самоорганизация как внутренние реорганизации, изменения структур, направленные на изменения отношений системы с окружением; самопорождение – появление нового «из себя самого» (аутопоэзис), наименее изученные в психологии явления. Итак, в отношении принципа развития, транслируемого в психологию из биологии XIX–XX ст., сравнительно легко можно выделять его разные виды и их характеристики и ограничения (рост, развитие, самоорганизация, самопорождение). Но самое важное: в отношении первых трех форм условно избирается лишь один интервал – от одной какой-то фиксированной величины до другой («от и до», что и предписывает постулат «психическое через психическое»). И есть эволюция — процессы изменения от начала зарождения явления до его разрушения («от Начала и до Конца»), которые едва ли могут объясняться в рамках требования Эд. Шпрангера. Обобщая заметим, что в принципе развития фиксируются лишь изменения в ограниченном интервале «времени жизни» изучаемого явления (процесса).

Принцип единства сознания и деятельности (принцип деятельности; единства субъекта и деятельности) – психические свойства человека в деятельности и проявляются, и формируются; его психические свойства – и предпосылка, и результат его деятельности (поведения). В этом принципе также совмещены процессы, проходившие в филогенезе и антропогенезе, проходящие в онтогенезе и субъектогенезе. Но в какой степени оправданно эти множественные, многоуровневые, хронологически разделенные процес-

сы, как-то всегда избирательно фокусируемые в процессах конкретных действий или поступков рассматривать в форме единственного числа? И что в поведении и деятельности современного человека можно относить исключительно к индивидуальным актам его отношения с миром, умозрительного «единства», в котором никак и никогда не соучаствуют другие?

Принцип системности признается почти самоочевидным как фрагмент методологии второго уровня. Напомним, что в 1970–1980-х годах этот принцип был прямо заимствовал из общей теории систем (ОТС), объясняющей общие принципы организации технических, биологических, социальных систем; в психологии внедрялись ее понятийный аппарат, методологемы и техники описания явлений. В последующие годы как сама ОТС, так и разные варианты системных подходов в разных науках активно развивались и специфицировались. В отечественной психологии в авторских концепциях нередко за основу системного описания ведущие ученые – Е. П. Ильин, О. А. Конопкин, Б. Ф. Ломов, В. И. Моросанова, В. Д. Шадриков и др. – брали теорию функциональных систем П. К. Анохина [Анохин, 1978], рожденную для объяснения физиологических явлений и поведения биологических особей. В полевых исследованиях психологи обычно использовали большие батареи методик, из которых лишь часть шкал, субтестов «давала» ожидаемые статистически значимые связи или различия между группами обследуемых. Плеяды статистически значимых корреляций и представлялись как системы. Другими словами, основанием для выделения некоторых фрагментов реальности как целостной и сравнительно автономной организации выступает достижение уровня статистической значимости некоторых из анализируемых ученым ее проявлений. Но представляют ли такие выборочные группы коррелирующих переменных реальные системы? Но компенсируют ли они – плеяды корреляций – утрату целостного видения живого процесса эволюции реальных сложных систем как автономных фрагментов действительности, активно взаимодействующих между собой и с их окружением? Достаточно ли отдельных, чаще срезовых данных для «установления причинно-следственных связей частей» реальных систем?

Такое понимание систем и принципа системности не раз критически рассматривалось В. П. Зинченко, А. В. Карповым и другими [Зинченко, 2003; Карпов, 2015; др.]. Представим фрагмент одной из последних работ А. В. Карпова: «реализация принципа системности по отношению к психологической проблематике ... нередко уже не приводит к ощутимым результатам – таким, которые соответствовали бы его масштабу и уровню обобщенности ... трудности и проблемы его реализации связаны не только ... и не столько с недостатками … с ошибками применения системного похода, сколько с собственными ограничениями самóго системного подхода (точнее – его традиционных и ставших классическими и каноническими его вариантов)» [Карпов, 2024, с. 5]. Соглашаясь с вышесказанным, добавим, что чаще принцип системности реализуется психологами как констатация состояния (реже – некоторых различий, выявленных в двух-трех выборках обследуемых посредством множества методик) произвольно выбранной части психического, в небольшой части пространства и времени функционирования феномена.

Ограничимся критическим анализом лишь четырех принципов отечественной психологии, выделяемых учеными чаще других как руководящих постулатов, и обратимся к реальным НИР.

4. Постулаты и принципы в изучении профессиональной деятельности: «единство и борьба общего и особенного»

При решении аналогичных научных задач психологи представляют разные научные технологии и базовые принципы дисциплины, по-разному их формулируют и аргументируют. Приведем несколько примеров. В случаях проведения ученым продолжительного изучения сложного вопроса, как правило, он обращался к привлечению новых принципов. Иначе, прежних немногих базовых он находил уже недостаточными для реализации полнокровного изучения конкретного предмета. Так, например, К. К. Платонов в начале 1970-х годов в отношении организации профессиографии настаивал на следовании семи принципам – целенаправленности, личностного подхода, допусков (то есть ориентации как на максимально желательный, так и минимально приемлемый уровень развития ПВК), надежности, дифференциации и типизации, перспективности и реальности (то есть учета истории возникновения и тенденции будущего развития профессии) [Платонов, 1971].

Е. М. Иванова в начале 2000-х годов, подводя итоги многолетней работы в той же проблематике, выделяет принципы комплексности, системного подхода, субъектно-деятельностного под-

хода, не различая содержание понятий «принцип» и «подход» [Иванова, 2006].

В это же время В. А. Бодров как профессионал, формировавшийся в другой научной среде в процессах решения аналогичных научно-практических задач, разделял «принципы определения профессиональной пригодности» человека, определяя некоторые из них как научные подходы (системный, деятельностный, комплексный) и собственно принципы (динамичности, активности, дифференцированного прогнозирования, динамичности критериев и принцип практичности) и «принципы психологического анализа деятельности», среди которых четко выделяется лишь один – «подход … изучения с позиций анализа компонентов психологической системы деятельности» [Бодров, 2001, с. 250]; всего – девять.

В последующей крупной работе В. А. Бодров в главе «Методологические принципы … профессиональной деятельности» выделяет научные подходы (системный, деятельностный, личностный, субъектно-деятельностный, профессиогенетический, межсистемный) и близкие им по научному статусу «направления» (психической регуляции с разными вариациями — регуляции функциональной надежности, саморегуляции, системно-деятельностной саморегуляции и др.) [Бодров, 2006]; всего – семь.

В отношении условий решения сходных задач – описания эффективности деятельности и успешности профессионала зрелого возраста – А. А. Деркач различает «общеметодолологические» принципы (детерминизма, развития, гуманизма) и «конкретные принципы акмеологического исследования» (субъекта деятельности, жизнедеятельности, потенциального и актуального, принцип моделирования, оптимальности, операционально-технологический и принцип обратной связи), всего – десять [Деркач, 1999].

В широко цитируемой работе А. К. Марковой теоретические задачи свой книги она видит в построении «целостного системного понимания профессионализма», которое состоит в выделении его «составляющих» – «его мотивационной и операциональной сферы», «наметить критерии, уровни, этапы, ступени продвижения работника к профессионализму, определить факторы, способствующие и препятствующие профессиональному росту и т. д.), а также показать профессионализм в развитии, в становлении, в возрастной и индивидуальной динамике, обозначить противоречивые тенденции в профессиональном развитии. Этот обобщенный целостный и динамический подход к профессионализму может быть приложим к решению многих конкретных задач, ряда практических вопросов» [Маркова, 1996, с. 6]. В разделе 4.1. «Содержание и принципы профессиональной диагностики» автор выделяет «*системный* подход (изучать работника *целостно*), *генетический* или *динамический подход* (изучать работника в развитии, в динамике), *гуманистический* и *человекоцентристский подход* (учитывать возможности и запросы самого человека, исходить из его интересов, показывать работнику его профессиональные резервы, потенциальные возможности)» [Маркова, 1996, с. 180; курсивом выделено автором статьи]. Далее автор раскрывает содержание *системного* подхода (называя его *целостным*), «*генетического или динамического» и «гуманистического, человекоцентристского подхода*». Итак, А. К. Маркова активно использует три подхода, раскрывая их содержание посредством двух понятий, в разных частях книги представляя их наименования их частей по-разному – через запятую, союз «или», а также в скобках.

А. А. Карпов, воздавая должное разработкам Е. М. Ивановой, верно фиксирует факты и логику происходящих социальных изменений – «современной ситуации, имеющей место в “мире профессий” … заключающейся в общей интенсификации развития … видов и типов профессиональной деятельности... до качественной трансформации некоторых из них» и констатирует, что вследствие усиления роли и значимости информационных технологий «целесообразно было бы предложить некоторые новые положения в профессиографии» [Карпов, 2021, с. 96]. Вследствие вышеназванных изменений изменяться должны и «базовые составляющие профессиографии … ее принципы. К сложившейся к настоящему времени их совокупности вполне вероятно добавление новых, а также внесение некоторых корректив в уже имеющиеся» [Карпов, 2021, с. 97]. Далее ученый переформулирует и раскрывает содержание должных семи принципов – дифференцированности изучения и описания деятельности, специфичности (конкретности, целенаправленности), динамичности (необходимости прогнозирования особенностей развития профессии), комплексности методов (совокупности приемов изучения), идентичности методов (требование их единообразия по составу и содержанию), поэтапности описания (использования инвариантной и наиболее общей схемы

профессиографии), селективности (избирательности, направленности анализа на фрагменты, в которых «наиболее ярко выражена и ... сконцентрирована основная специфика субъектно-объектных и субъект-субъектных, а также субъектно-информационных… взаимосвязей данной профессиональной деятельности), принцип системности («отражающий необходимость учета взаимосвязи и взаимозависимости составляющих … (субъекта, содержания деятельности, условий, средств, организации труда, психологические функции и др.) [Карпов, 2021, с. 97–99].

Нельзя не согласиться с автором приведенной выше обширной ссылки и с другой его констатацией о статусе научных принципов: «их совокупность не является неизменной и не допускающей определенного рода дополнений. Динамичность “мира профессий”, а также формулировка новых взглядов теоретического плана … выступают в качестве убедительного условия для того, чтобы новые принципы профессиографии были представлены в ее методологических основах. К числу таких вновь эксплицируемых императивов … может быть отнесен принцип недизъюнктивности элементов профессиографического исследования» [Карпов, 2021, с. 99].

В. Д. Шадриков, автор эвристичного научного подхода и родоначальник научной школы в своем творчестве опирается на несколько принципов, часть которых часто им не эксплицируются. В одном из ранних учебных пособий принципы производственного обучения представлены так: активности субъекта (ведущий принцип), принцип системного подхода, личностного подхода, непрерывного совершенствования [Шадриков, 1974]. В одной из первых крупных методологических работ ученый обстоятельно рассматривает сущность и историю становления системного подхода в естествознании и в психологии, не акцентируя внимания на связи этого подхода как методологического принципа психологии с другими принципами [Шадриков, 1982]. Позже, в размышлении о деятельности и способностях человека, Шадриков выделяет лишь один принцип – принцип функциональности, означающий, что деятельность как система «строится из уже имеющихся психических элементов путем их динамической мобилизации в соответствии с вектором цель – результат» [Шадриков, 1996, с. 11]. Далее ученый раскрывает содержание блоков «функциональной системы деятельности», представленной по образцу функциональной системы П. К. Анохина.

В более поздней работе В. Д. Шадриков так представляет семь принципов изучения способностей и одаренности человека как предпосылок его успешности как субъекта профессиональной деятельности – принцип психофизиологического единства, единства способностей и деятельности, единства потенциальных и актуальных способностей, единства способностей и переживания, принцип конкретности, взаимосвязи способностей и внутреннего мира человека, единства способностей и условий деятельности [Шадриков, 2019]. В названных направляющих научного исследования можно различать как транспонирование на новый уровень общих принципов психологии (единства субъекта и деятельности, системности, детерминизма), так и их спецификацию в плане анализа способностей, а также заявленных в исследованиях других ученых, например, единство потенциального и актуального как возможного [Знаков, 2001; др.].

Г. В. Суходольский один из немногих использует более широкое понятие «постулаты»: «Всякая концепция явно или неявно базируется на … исходных положениях, то есть, постулатах … суть наших постулатов заключается в диалектическом единстве и противоположности субъекта и объекта, социального и индивидуального, нормативного и изменчивого, аналитического и синтетического применительно к деятельностям. Это постулаты взаимодействия, активности, нормативности и вариативности, анализа и синтеза» [Суходольский, 1988]. Содержание четырех названных «предпосылок» и «установлений», представленных противоположными понятиями, согласно формальной логике, автор монографии раскрывает с опорой на положения, выдвигаемые и аргументированные в трудах отечественных ученых – Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др.

Итак, в широком смысле профессиография и изучение профессиональной деятельности содержательно близки; ученые-современники, активно работающие в конце XX – в начале XXI ст., проживающие в одной стране и говорящие на одном языке, должны были бы согласовывать свое понимание «первооснов» психологии. Однако, как правило, у каждого крупного ученого, длительно и последовательно изучающего им избранную предметную область, мы видим своеобразные комбинации принципов, различия их содержательного обоснования; также примечательно, что среди выделяемых канонов периодически воспроизводятся (проявляются,

акцентируются) немногие базовые положения, чаще в пределах десяти.

Также отметим, что ученые – наши современники, работающие в области психологии труда, не всегда различают содержание понятий, имеющих более и менее строгий смысл (постулаты, принципы, подходы, направления, модели и пр.), используют их как равнозначные синонимы понятия «принципы»; наборы этих принципов у разных ученых заметно разнятся; различаться они могут и в публикациях разных лет одного ученого; при трансляции общих принципов отечественной психологии в ту или иную предметную область (профессиография, способности и др.) их формулировки и содержание могут заметно разниться и специфицироваться соответственно классу решаемых задач.

Итак, констатируем, что в психологии труда и близких дисциплинах (организационной психологии, акмеологии) сложилась парадоксальная ситуация в освещении роли принципов: 1) Даже из четырех наиболее часто упоминаемых в научной литературе все четыре как единое и целое не рефлексируются и не артикулируются учеными, решающими конкретные научные и научно-практические задачи. 2) Научные подходы, строящиеся на основе принципов, как авторские комбинации, обычно описываются двумя понятиями (то есть подходы, в отличие от принципов не одномерны). 3) Четыре основных принципа в авторских подходах не группируются, не комбинируются, не объединяются в некоторое единство, не формируют целостность авторского подхода. 4) Ученые, предлагающие программы НИР и НПР для других, декларативно выделяют и характеризуют сравнительно много руководящих принципов — семь-десять (К. К. Платонов, А. А. Деркач, А. А. Карпов и др.); декларируемые принципы и реально используемые – различаются; ученые, продолжительно изучающие и/или разрабатывающие какую-либо научную и/или научно-практическую проблему, рефлексируют и описывают сравнительно мало принципов – один-три-пять (Е. М. Иванова, А. К. Маркова, Г. В. Суходольский, В. Д. Шадриков и др.). На разных этапах профессионального становления ученого руководящие его деятельностью «первоосновы» могут изменяться.

Другими словами, при последовательном изучении психического происходит фокусирование и настройка научного инструментария с учетом специфики решаемых задач на лишь некоторых из четырех анализируемых нами принципов и отведение второстепенных ролей другим. При изучении психического как целого исследователи в организации своего научного подхода используют уникальную комбинаторику принципов с привлечением новых, отражающих особенность данного исследования и класса изучаемого явления. Добавим, что четыре анализируемых основных принципа отечественной психологии имеют разную «родословную»; что они были сформулированы в логике «классического» типа рациональности (по М. К. Мамардашвили, по В. С. Степину); каждый из них как бы замкнут на самом себе, самодостаточен, не нуждается в «поддержке» других и сравнительно легко комбинируется с другими при обозначении того или иного авторского научного подхода.

Следовательно, четыре декларированных основных принципа отечественной психологии в их настоящей формулировке не являются «необходимыми и достаточными» для проведения НИР в современной психологии (напомним, что психология труда – одна из старейших областей дисциплины, развитие которой было тесно связано с решение научно-практических задач); они не выступают дополняющими друг друга, образующими целостность; в реальных исследованиях психического их совместная реализация маловероятна. Трансляция общенаучных постулатов на изучение психического имеет ограничения; она не учитывает и не отражает его атрибутивных свойств; более продуктивным может быть отражение в принципах психологии надежно установленных дисциплинарных концептуальных инвариантов при получении ими адекватного наименования (вероятно, изменяющегося на разных стадиях эволюции дисциплины).

Заключение

Следуя представлениям ведущих отечественных методологов о возможности и даже необходимости активного участия полевых исследователей в обсуждении отдельных вопросов методологии, мы представили наш опыт – опыт познания и размышлений о путях решения актуальных научных задач. Соглашаясь, что «Методология должна быть методологией “снизу” … методологические положения должны идти … от проведения психологических исследований, от опыта и обобщений самой психологической науки» [Мазилов, 2017, с. 10]; что «выход за пределы изучаемой системы при ее объяснении, не только неизбежен, но и необходим в любой науке, являясь основой углубления объяснений»

[Юревич, 2006, с. 102], был предпринят анализ состояния базовых принципов отечественной психологии.

Предельная цель наших поисков – уточнение статуса второго уровня методологии – «конкретно-научной методологии». Он требует уточнения и согласования с особенностями дисциплин и дисциплинарных областей; уточнения области разработок профессиональных методологов (дисциплинарной методологии «сверху», по В. А. Мазилову) и сферы активности полевых исследователей, представляющих свои версии разработок методологии «снизу», которые в последующем могут выступать материалом работы для методологов. И первая, и вторая часть такой работы «должна быть методологией, нацеленной на интеграцию … речь вовсе не идет о разработке какой-то единой супертеории, которая бы все объяснила … предлагается идея установления отношений между подходами, некоторого взаимопонимания между ними»; «научная психология как фундаментальная дисциплина еще только формируется … Осознание уникальности предмета и поиски своего пути – магистральная линия размышлений и разработок современной методологии...» [Мазилов, 2017, с. 10].

Обобщая результаты нашего анализа, можно констатировать: базовых дисциплинарных принципов немного; в решении сходных научных задач могут актуализироваться разные наборы принципов; все четыре выше рассматриваемые принципы как целое в НИР крайне редко используются (называются, выделяются); имеют место изменения их содержательного наполнения, во многом определяемого задачами НИР и исторической эволюцией социальных объектов (научной дисциплины в том числе); имеет место тенденция разделения принципов дисциплины на два уровня – общепсихологических и частных, особенных. Подобное поуровневое деление методологами и ведущими учеными признается и различается как четыре уровня методологии: «1) уровень философской методологии; 2) уровень конкретно-научной методологии; 3) уровень общенаучных принципов и форм исследования; 4) уровень методик и техники исследования» [Корнилова, 2006, с.19]. Вероятно, что поуровневая организация должна проводиться в отношении разных составляющих методологии, в том числе второго уровня – конкретно-научной методологии, который может и должен специфицироваться и уточняться, в котором могут выделяться несколько подуровней, отражающих особенное данной научной дисциплины, данной ее области. Если даже четырех анализируемых выше принципов избыточно много для проведения конкретного исследования конкретным ученым, они либо действительно избыточны, либо нечетко содержательно определены.

Обратим внимание, что три из четырех анализируемых принципов (детерминизма, развития, системности) заимствованы из других научных дисциплин, следовательно, едва ли они в полной мере отражают особенности психического, следовательно, их трансляция на психическое не всегда адекватно отражает его особенности. Четвертый принцип — единства сознания и деятельности не специфицирован. Какая именно деятельность составляет единство? Деятельность как активность человека в стадии антропогенеза? Деятельность как создание людьми (а не отдельным человеком) орудий и продуктов труда в стадии производящего хозяйствования? Деятельность как обучение, как овладение и реализация конкретным человеком той или иной развитой деятельностью — учебной, спортивной, трудовой и прочей? Деятельность как творчество («творческая самодеятельность», по С. Л. Рубинштену)? И почему эти взаимосвязи есть «единство», в котором многозначность психического всегда редуцируется к однозначности каждого акта деятельности и/или поведения?

Три из четырех анализируемых принципов (детерминизма, развития, системности) отражают явно ограниченный интервал возможных изменений психического. В принципе детерминизма представлен ограниченный спектр рассматриваемых возможных связей между изучаемыми явлениями (вследствие ограничений нашего методического инструментария, математического аппарата и др.); в принципе развития фиксируются лишь изменения в ограниченном интервале «времени жизни» изучаемого явления (процесса); принцип системности чаще реализуется как констатация состояния (реже описания некоторых различий, выявленных в двух-трех выборках обследуемых посредством множества методик) произвольно выбранной части психического в ограниченном пространстве его функционирования. В целом, эвристичный потенциал анализируемых принципов видится недостаточным для современной психологии. Также признаем, что постулат конца XIX ст. – «psychologica – psychological» – выступает требованием, в настоящее время ограничивающим возможности изучения психического. Принципы изучения психи-

ческого, сформулированные в середине XX ст., каждый из них в отдельности имеет свои эвристически ограниченные возможности. Эти возможности могут и должны быть увеличены при переформулировании содержания каждого из принципов отечественной психологии.

Крайне важными остаются и вопросы о том, как воспринимаются и понимаются принципы отечественной психологии рядовыми исследователями (в том числе, работающие на уровне квалификационных научных работ)? Какими чаще являются и какими должны быть дизайны наших НИР и НПР? Эти вопросы будут рассматриваться в части 2.

Библиографический список

1. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональный системы. Москва : Наука, 1978. 399 с.

2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. Москва : ПЕР СЭ, 2001. 511 с.

3. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности: Теоретические и прикладные проблемы. Москва : Институт психологии РАН, 2006. 623 с.

4. Большой толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. Москва : АСТ, 2004. 1268 с.

5. Булыко А. Н. Большой словарь иностранных слов. Москва : Мартин, 2007. 704 с.

6. Василюк Ф. Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. № 6. 1996. С. 25–40.

7. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. Москва : РАГС, 1999. 392 с.

8. Дорфман Л. Я. Индивидуально-интеллектуальные интеграции человека / Л. Я. Дорфман, А. Ю. Калугин. Москва : Институт психологии РАН, 2021. 279 с.

9. Зинченко В. П. Преходящие и вечные проблемы психологии // Труды Ярославского методологического семинара (методология психологии). Т. 1. / под ред. В. В. Новикова (гл. ред.), И. Н. Карицкого, В. В. Козлова, В. А. Мазилова. Ярославль : МАПН, 2003. С. 98–134.

10. Знаков В. В. Психология возможного: Новое направление исследований понимания. Москва : Институт психологии РАН, 2021. 308 с.

11. Знаков В. В. Психология человеческого бытия / В. В. Знаков, З. И. Рябикина. Москва : Смысл, 2017. 416 с.

12. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности. Москва : ПЕР СЭ, 2006. 382 с.

13. Карпов А. А. Теория и практика психологического анализа деятельности. Ярославль : Филигрань, 2021. 316 с.

14. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Т. 1: Метасистемный подход. Москва : РАО, 2015. 546 с.

15. Карпов А. В. Виртуальные качества в генезисе субъективного времени // Ярославский психологический вестник. № 1 (58). 2024. С. 5–17.

16. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 320 с.

17. Куликов Л. В. Общенаучные категории в отечественной психологии. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2013. 176 с.

18. Лекторский В. А. Опыт // Новая философская энциклопедия: в 4 т. Москва : Мысль, 2001. Т. 3. С. 158–159.

19. Ломов Б. Ф. Проблемы и стратегия психологического исследования. Москва : Наука, 1999. 284 с.

20. Мазилов В. А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 3. С. 87–96.

21. Мазилов В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.

22. Мазилов В. А. Предмет психологии. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 175 с.

23. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.

24. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. Москва : Оникс, 2008. 736 с.

25. Платонов К. К. Профессиография: ее значение и методика работы // Социалистический труд. 1971. № 4. С. 74–79.

26. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 720 с.

27. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 512 с.

28. Степин В. С. Теоретическое знание. Москва : Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.

29. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. Ленинград: Изд-во Лениинг. ун-та, 1988. 168 с.

30. Толочек В. А. Методы и методология полевых исследований: открытые вопросы. Ч. 1 // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 2 (119). С. 69–79. DOI 10.20323/1813-145X-2021-2-119-69-79.

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

32. Толочек В. А. Российская психология на рубеже тысячелетий: состояние, перспективы, «позитивы» и «негативы» эволюции // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 98–111.

33. Толочек В. А. Технологии профессионального отбора. 3-е изд. доп. Москва : Юрайт, 2024. 269 с.

34. Шадриков В. Д. Психология производственного обучения. Ярославль : Ярослав. гос. ун-т, 1974. 142 с.

35. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Наука, 1982. 185 с.

36. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. Москва : Логос, 1982. 320 с.

37. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. Москва : Институт психологии РАН, 2019. 274 с.

38. Юревич А. В. Психология и методология. Москва : Институт психологии РАН, 2005. 312 с.

39. Юревич А. В. Методология и социология психологии. Москва : Институт психологии РАН, 2010. 272 с.

Reference list

1. Anohin P. K. Izbrannye trudy. Filosofskie aspekty teorii funkcional'nyj sistemy = Selected writings. Philosophical aspects of functional system theory. Moskva : Nauka, 1978. 399.

2. Bodrov V. A. Psihologija professional'noj prigodnosti = Psychology of professional fitness. Moskva : PER SJe, 2001. 511 s.

3. Bodrov V. A. Psihologija professional'noj dejatel'nosti: Teoreticheskie i prikladnye problemy = Psychology of professional activity: Theoretical and applied problems. Moskva : Institut psihologii RAN, 2006. 623 s.

4. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo jazyka = Great explanatory dictionary of the Russian language / pod red. D. N. Ushakova. Moskva : OOO «Izd-vo AST», 2004. 1268 s.

5. Bulyko A. N. Bol'shoj slovar' inostrannyh slov = Great dictionary of foreign words. Moskva : Martin, 2007. 704 s.

6. Vasiljuk F. E. Metodologicheskij smysl psihologicheskogo shizisa = Methodological meaning of psychological schism // Voprosy psihologii. № 6. 1996. S. 25–40.

7. Derkach A. A. Metodologo-prikladnye osnovy akmeologicheskih issledovanij = Methodological and applied fundamentals of acmeological research. Moskva : RAGS, 1999. 392 s.

8. Dorfman L. Ja. Individual'no-intellektual'nye integracii cheloveka = Individual-intellectual human integrations / L. Ja. Dorfman, A. Ju. Kalugin. Moskva : Institut psihologii RAN, 2021. 279 s.

9. Zinchenko V. P. Prehodjashhie i vechnye problemy psihologii = Transient and eternal problems of psychology // Trudy Jaroslavskogo metodologicheskogo seminara (metodologija psihologii). T. 1. / pod red. V. V. Novikova (gl. red.), I. N. Karickogo, V. V. Kozlova, V. A. Mazilova. Jaroslavl' : MAPN, 2003. S. 98–134.

10. Znakov V. V. Psihologija vozmozhnogo: Novoe napravlenie issledovanij ponimanija = Psychology of the possible: a new avenue of understanding research. Moskva : Institut psihologii RAN, 2021. 308 s.

11. Znakov V. V. Psihologija chelovecheskogo bytija = Psychology of human life / V. V. Znakov, Z. I. Rjabikina. Moskva : Smysl, 2017. 416 s.

12. Ivanova E. M. Psihologija professional'noj dejatel'nosti = Psychology of professional activity. Moskva : PER SJe, 2006. 382 s.

13. Karpov A. A. Teorija i praktika psihologicheskogo analiza dejatel'nosti = Theory and practice of psychological analysis of activity. Jaroslavl' : Filigran', 2021. 316 s.

14. Karpov A. V. Psihologija dejatel'nosti = Psychology of activity. V 5 t. T. 1: Metasistemnyj podhod. Moskva : RAO, 2015. 546 s.

15. Karpov A. V. Virtual'nye kachestva v genezise sub#ektivnogo vremeni = Virtual qualities in the genesis of subjective time // Jaroslavskij psihologicheskij vestnik. № 1 (58). 2024. S. 5–17.

16. Kornilova T. V. Metodologicheskie osnovy psihologii = Methodological foundations of psychology / T. V. Kornilova, S. D. Smirnov. Sankt-Peterburg : Piter, 2006. 320 s.

17. Kulikov L. V. Obshhenauchnye kategorii v otechestvennoj psihologii = General scientific categories in Russian psychology. Sankt-Peterburg : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2013. 176 s.

18. Lektorskij V. A. Opyt = Experience // Novaja filosofskaja jenciklopedija: v 4 t. Moskva : Mysl', 2001. T. 3. S. 158–159.

19. Lomov B. F. Problemy i strategija psihologicheskogo issledovanija = Problems and strategy of psychological research. Moskva : Nauka, 1999. 284 s.

20. Mazilov V. A. Psihologija akademicheskaja i prakticheskaja: Aktual'noe sosushhestvovanie i perspektivy = Academic and practical psychology: modern coexistence and perspectives // Psihologicheskij zhurnal. 2015. T. 36, № 3. S. 87–96.

21. Mazilov V. A. Metodologija psihologicheskoj nauki: istorija i sovremennost' = Methodology of psychological science: history and modernity. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2017. 419 c.

22. Mazilov V. A. Predmet psihologii = Subject of psychology. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. 175 s.

23. Markova A.K. Psihologija professionalizma = Psychology of professionalism. Moskva : Mezhdunar. gumanitar. fond «Znanie», 1996. 308 s.

24. Ozhegov S. I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka = Explanatory dictionary of the Russian language. Moskva : Oniks, 2008. 736 s.

25. Platonov K. K. Professiografija: ee znachenie i metodika raboty = Professionography: its meaning and method of work // Socialisticheskij trud. 1971. № 4. S. 74–79.

26. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii = Basics of general psychology. Sankt-Peterburg : Piter, 1999. 720 s.

27. Rubinshtejn S. L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir = Being and consciousness. Man and the world. Sankt-Peterburg : Piter, 2003. 512 s.

28. Stepin V. S. Teoreticheskoe znanie = Theoretical knowledge. Moskva : Progress-Tradicija, 2000. 744 s.

29. Suhodol'skij G. V. Osnovy psihologicheskoj teorii dejatel'nosti = Fundamentals of psychological theory of activity. Leningrad: Izd-vo Leniing. un-ta, 1988. 168 s.

30. Tolochek V. A. Metody i metodologija polevyh issledovanij: otkrytye voprosy. Ch. 1 = Methods and methodology of field research: open questions. Part 1 // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 2 (119). S. 69–79. DOI 10.20323/1813-145H-2021-2-119-69-79.

31. Tolochek V. A. Metody i metodologija polevyh issledovanij: otkrytye voprosy. Ch. 2 = Methods and methodology of field research: open questions. Part 2 // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 3 (120). S. 72–86. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-72-86.

32. Tolochek V. A. Rossijskaja psihologija na rubezhe tysjacheletij: sostojanie, perspektivy, «pozitivy» i «negativy» jevoljucii = Russian psychology at the turn of the millennium: state, prospects, «pros» and «cons» of evolution // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. № 6 (135). S. 98–111.

33. Tolochek V. A. Tehnologii professional'nogo otbora = Technologies of professional selection. 3-e izd. dop. Moskva : Jurajt, 2024. 269 s.

34. Shadrikov V. D. Psihologija proizvodstvennogo obuchenija = Psychology of industrial training. Jaroslavl' : Jaroslavl. gos. un-t, 1974. 142 s.

35. Shadrikov V. D. Problemy sistemogeneza professional'noj dejatel'nosti = Problems of occupational systemogenesis. Moskva : Nauka, 1982. 185 s.

36. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti i sposobnosti cheloveka = Psychology of human activity and ability. Moskva : Logos, 1982. 320 s.

37. Shadrikov V. D. Sposobnosti i odarennost' cheloveka = Human abilities and talents. Moskva : Institut psihologii RAN, 2019. 274 s.

38. Jurevich A. V. Psihologija i metodologija = Psychology and methodology. Moskva : Institut psihologii RAN, 2005. 312 s.

39. Jurevich A. V. Metodologija i sociologija psihologii = Methodology and sociology of psychology. Moskva : Institut psihologii RAN, 2010. 272 s.

Статья поступила в редакцию 11.11.2024; одобрена после рецензирования 13.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 11.11.2024; approved after reviewing 13.12.2024; accepted for publication 23.01.2025.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-129
EDN: JTNQNF

Понятие предмета в отечественной эмпирической психологии

Никита Анатольевич Власов[1], Владимир Александрович Мазилов[2]
[1]Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики, Российский государственный социальный университет. 129226, Москва, ул. В. Пика, д. 4, стр. 1
[2]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
[1]VlasovNA@rgsu.net, https://orcid.org/0000-0001-6459-570X
[2]v.mazilov@yspu.org https://orcid.org/0000-0003-0646-6461

Аннотация. В статье рассмотрено понятие предмета психологии с точки зрения сторонников отечественной эмпирической психологии. Цель исследования – выявить взгляды ее представителей (М. И. Владиславлев, М. М. Троицкий, Н. Я. Грот, Г. И. Челпанов, А. П. Нечаев) на предмет психологической науки и проанализировать их противостояние по данному вопросу приверженцам других течений в отечественной психологической мысли в период с последней четверти XIX века до середины 1920-х годов; для достижения поставленной цели были использованы сравнительно-исторический и библиографический методы, категориальный анализ; источниковую базу исследования составили монографии, учебники и статьи представителей эмпирической психологии, а также работы их научных оппонентов. В первой части статьи дается краткая характеристика российской эмпирической психологии. Далее следует описание представлений сторонников этого направления о предмете психологической науки, показано, что в качестве его выступают феномены сознания («душевные явления»). Следующие две части статьи посвящены анализу методологического противостояния представителей эмпирической психологии и сторонников двух других направлений – философского в дореволюционный период и поведенчества в послеоктябрьский. В завершении статьи делаются выводы о том, что интроспективная психология сыграла в целом позитивную роль в истории отечественной науки, способствовала отделению психологии от философии и не позволила ей быть поглощенной физиологией и, выполнив эту задачу, прекратила свое существование как по чисто научным, так и по социально-политическим причинам.

Ключевые слова: история психологии; история понятий; концептуальная история; эмпирическая психология; интроспективная психология; предмет психологии; библиографический метод; категориальный анализ

Для цитирования: Власов Н. А., Мазилов В. А. Понятие предмета в отечественной эмпирической психологии // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 129–139. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-129. https://elibrary.ru/JTNQNF

Original article

The concept of a subject in russian empirical psychology

Nikita A. Vlasov[1], Vladimir A. Mazilov[2]
[1]Candidate of psychological sciences, associate professor at department of psychology, conflictology and behavioristics, Russian state social university. 129226, Moscow, V. Pik st., 4, building 1
[2]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
[1]VlasovNA@rgsu.net, https://orcid.org/0000-0001-6459-570X
[2]v.mazilov@yspu.org https://orcid.org/0000-0003-0646-6461

Abstract. The article examines the concept of the subject of psychology from the point of view of supporters of Russian empirical psychology. The purpose of the study is to identify the views of its representatives (M. I. Vladislavlev, M. M. Troitsky, N. Ya. Grot, G. I. Chelpanov, A. P. Nechaev) on the subject of psychological science and analyze their confrontation on this issue with adherents of other trends in Russian psychological thought in the

© Власов Н. А., Мазилов В. А., 2025

period from the last quarter of the XIX century to the middle 1920-s.To achieve this goal, comparative historical and bibliographic methods, categorical analysis were used; the source base of the study was monographs, textbooks and articles by representatives of empirical psychology, as well as the work of their scientific opponents. The first part of the article provides a brief description of Russian empirical psychology. The following is a description of the ideas of the supporters of this trend about the subject of psychological science, it is shown that it is the phenomena of consciousness («mental phenomena»). The next two parts of the article are devoted to the analysis of the methodological confrontation between representatives of empirical psychology and supporters of two other directions – philosophical in the pre-revolutionary period and behavioral in the post-October period. At the end of the article, it is concluded that introspective psychology played a generally positive role in the history of Russian science, contributed to the separation of psychology from philosophy and did not allow it to be absorbed by physiology, and, having completed this task, ceased to exist both for purely scientific and socio-political reasons.

Key words: history of psychology; history of concepts; conceptual history; empirical psychology; introspective psychology; subject of psychology, bibliographic method; categorical analysis

For citation: Vlasov N. A., Mazilov V. A. The concept of a subject in russian empirical psychology. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 129-139. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-129. https://elibrary.ru/JTNQNF

Введение

Большой психологический словарь определяет под эмпирической психологией особую дисциплину, «которая описывает и изучает конкретные явления психической жизни (в отличие от рациональной психологии, занимающейся “бессмертной” душой). Задачей эмпирической психологии считалось наблюдение за отдельными психическими фактами, их классификация, установление проверяемой на опыте закономерной связи между ними» [Большой психологический словарь, 2003, с. 564]. К концу XIX века завершилось методологическое размежевание естественнонаучной (изучающей «объективные», внешне наблюдаемые проявления психики) и интроспективной (изучающей феномены сознания) ветвей психологии, в силу чего «эмпирической» стала именоваться последняя.

А. В. Петровский, характеризуя развитие психологии в дореволюционной России, отмечал: «В этот период оформляются и реально противостоят друг другу три основные направления в психологии, которые в свою очередь подразделяются на многочисленные школы. Эти направления могут быть условно обозначены следующим образом: философская умозрительная психология, естественнонаучная психология и эмпирическая психология» [Петровский, 1984, с. 13].

Отношение к российской эмпирической психологии в отечественной историографии зависело от социально-политических условий. В советское время было принято критиковать представителей этого течения за идеализм (проявлявшийся в отрицательном отношении к материализму в философии и приверженности концепции психофизического параллелизма) и научную реакционность (недооценка значимости метода эксперимента в психологических исследованиях в дореволюционный период и борьба против марксисткой перестройки психологии в послереволюционный), хотя и признавались их отдельные достижения (создание Психологического института Г. И. Челпановым, организация съездов по педагогической психологии А. П. Нечаевым и др.). Такова в целом позиция советских историков психологии – А. В. Петровского [Петровский, 1967], Е. А. Будиловой [Будилова, 2008], М. Г. Ярошевского [Ярошевский, 1985] и других авторов.

В постсоветской России в вопросе о вкладе представителей эмпирической психологии в историю отечественной науки стали преобладать более взвешенные, скорее позитивные оценки. Идеализм больше не являлся пороком (реабилитированы были даже сторонники философского направления в психологии, которое советские историки психологии оценивали еще более негативно, чем сторонников эмпирического), признавались заслуги представителей российской интроспективной психологии в вопросах изучения сознания и психических процессов, достижения в области организационной и педагогической деятельности, способствовавшие ускорению институционализации психологии в нашей стране. Такова в общем позиция современных российских историков психологии – А. Н. Ждан [Ждан, 2024], С. А. Богданчикова [Богданчиков, 2013], В. В. Рубцова [Рубцов, 2012] и других авторов.

Как известно, методология выполняет фундирующую функцию для любой науки. В случае психологии значимость такого рода вопросов, в первую очередь касающихся проблем предмета и метода, может быть сравнима с их «болезненностью» [Мазилов, 2015]. Кризисы, периодически происходящие в этой науке, в основном яв-

ляются кризисами методологическими [Мазилов, 2007; 2020]. Однако проблема предмета психологии не представляется исключительно проблемой сегодняшнего дня, ее постановка и попытки решения носят исторический характер.

В ряде наших недавних публикаций было показано значение истории понятий (концептуальной истории) для истории психологической науки [Власов, 2024; 2023; Мазилов, 2024]. Одним из таких базовых для психологии понятий является понятие ее предмета. Цель исследования – выявить взгляды представителей эмпирической психологии на ее предмет и проанализировать их противостояние по данному вопросу с представителями других течений в отечественной психологической мысли в период с последней четверти XIX века до середины 1920-х годов; для достижения поставленной цели были использованы сравнительно-исторический и библиографический методы, категориальный анализ; источниковую базу исследования составили монографии, учебники и статьи представителей эмпирической психологии, а также работы их научных оппонентов.

Результаты исследования

Общая характеристика российской эмпирической психологии. Эмпирическая психология представляет собой одно из направлений в дореволюционной российской психологии наряду с философским (спиритуалистическим) и естественнонаучным («экспериментальным»). А. В. Петровский относит к этому лагерю Г. И. Челпанова, А. П. Нечаева, Г. И. Россолимо, И. А. Сикорского, В. Ф. Чижа [Петровский, 1967] (речь идет, правда, о непосредственно предшествующих Октябрьской революции годах). Другие авторы дополняют этот список учеными, ушедшими из жизни до 1900 года, такими как М. И. Владиславлев, М. М. Троицкий, Н. Я. Грот [Психологическая наука …, 1997].

В советской историографии сторонников эмпирической психологии рассматривали как бы пытающимися стоять над идеологической схваткой между идеалистическим, реакционным религиозно-философским и материалистическим, прогрессивным естественнонаучным направлением; в силу этого они оказывались под огнем критики как справа, так и слева [Петровский, 1967].

Указанные ученые были способными педагогами и организаторами психологии как науки (Троицкий и Грот руководили Московским психологическим обществом, Челпанов создал первый в России Психологический институт, а Нечаев возглавил первую экспериментально-психологическую лабораторию в области педагогики). Эти психологи в основном придерживались концепции психофизического параллелизма, согласно которой психические и физиологические процессы человека строго соответствуют друг другу и во времени, и в содержании, но не взаимодействуют между собой.

В своих представлениях о природе психического они опирались не на религиозную (В. С. Соловьев, Е. Н. и С. Н. Трубецкие и др.) и не материалистическую (И. М. Сеченов) отечественные традиции, а на концепции западноевропейских ученых, в первую очередь В. Вундта. Считая основным методом изучения состояний сознания интроспекцию, сторонники эмпирического подхода видели ее в качестве инструмента не только самопознания, но и способа познания душевных явлений других людей: только имея собственный опыт научного самонаблюдения, писал Г. И. Челпанов, возможно верно понять и адекватно интерпретировать состояния другого человека.

Методологические противоречия эмпирической психологии проявлялись в ее отношении к эксперименту. Веяния времени требовали учитывать влияние контовского позитивизма, согласно которому истинно научное знание могло быть получено исключительно посредством внешнего наблюдения и эксперимента. Сторонники эмпирической психологии признавали ценность эксперимента, Г. И. Челпанов, основав первый в России психологический институт и оснастив его по последнему слову техники, способствовал тем самым распространению экспериментального метода (хотя, надо признать, невропатологи и психиатры В. М. Бехтерев, С. С. Корсаков, А. А. Токарский и др. начали эту работу еще в конце XIX века). Однако, будучи сторонником В. Вундта, Челпанов рассматривал эксперимент не в качестве основного метода, как это делали указанные выше ученые, а в качестве инструмента улучшения интроспекции: «Современное положение эксперимента таково, что он не только не имеет решающего значения, а не составляет главной основы психологии» [Челпанов, 1896, с. 14].

Некоторые сторонники эмпирического направления, такие как А. П. Нечаев, стремились увязать психологию с практикой; другие же, в том числе Г. И. Челпанов, считали ее чисто

академической наукой и не придавали большого значения практическому применению полученных в ходе исследований результатов. В итоге интроспективная психология оказала заметное влияние на развитие общей, педагогической и возрастной психологии в России.

Определение предмета психологии сторонниками ее эмпирического направления. Эмпирическая психология испытала на себе влияние английского эмпиризма, позитивизма и вундтовского интроспекционизма. Еще в 1881 году ординарный профессор Императорского Санкт-Петербургского университета и его будущий ректор, философ-кантианец М. И. Владиславлев в работе «Психология» писал о предмете этой науки: «При самом начале наших исследований, мы ограничиваемся предметом их: психология есть наука о душевных явлениях. Как ни далеко расходятся психологи в ответах на вопросы науки, но все они могут сойтись на этом указании: наша наука несомненно должна иметь дело с душевными явлениями» [Владиславлев, 1881, с. 1].

Четырьмя годами позже, в речи, произнесенной на первом публичном заседании по его инициативе организованного Московского психологического общества, М. М. Троицкий так определил предмет психологической науки: «Понятие о духе как предмете психологии получается через отвлечение, с одной стороны, от предмета наук физических, то есть материи или тела, с которым он находится в связи, – с другой, от предмета наук социальных или политических, то есть от фактов общественности. Дух – не общество и не тело: дух есть вся сумма психических фактов, отличающих индивидуальное существование живых произведений природы» [Троицкий, 1885, с. 3]. Далее он поясняет, о каких именно фактах идет речь: «Психическими фактами называются факты сознания, или факты чувства, ума и воли, которые достигают своего единства в фактах личности» [Троицкий, 1885, с. 3]. Деление всех душевных явлений на три большие группы (познавательные, эмоциональные, волевые) является классическим для эмпирической психологии.

Схожей позиции в вопросе о предмете психологии придерживался и ординарный профессор Московского университета Н. Я. Грот, занимавший положение между эмпирическим и естественнонаучным течениями в отечественной психологии; в статье 1895 года «Основания экспериментальной психологии», изданной позже отдельной брошюрой, он утверждал, что психология как наука изучает законы и связи душевных явлений, состояний и фактов, причем независимо от процессов, происходящих в головном мозге [Грот, 1896]. В таком определении предмета психологии разводятся понятия душевного явления и душевного факта и четко прослеживается приверженность автора концепции психофизического параллелизма.

К началу XX века три указанных ученых уже умерли (в 1890 году – Владиславлев, в 1899 – Троицкий и Грот) и на передний план выходят два других представителя эмпирической психологии – Г. И. Челпанов и А. П. Нечаев.

Г. И. Челпанов считал, что «психология есть наука о душевных явлениях или о законах душевной жизни» [Челпанов, 2023, с. 9]. Стремясь продемонстрировать отличие психологии от естественных наук, он писал в своей последней крупной работе «В самых общих выражениях мы можем сказать, что задача психологии заключается в нахождении законов душевных явлений… психология ставит себе задачу определить причинную связь между психическими явлениями… психология изучает душевные явления в отличие от естественных наук, которые изучают явления природы» [Челпанов, 2024, с. 5–6]. Под душевными (психическими) явлениями ученый понимал человеческие чувства, представления, мысли, желания и т. д., а основным методом их изучения считал интроспекцию при вспомогательной функции эксперимента.

Сходным образом предмет психологии определял и А. П. Нечаев, несмотря на некоторые расхождения методологического толка между ним и Г. И. Челпановым (например, о роли эксперимента в психологии): «Таким образом, теперь психология может быть определена как наука о душевных явлениях» [Нечаев, 1915, с. 12].

Подведя промежуточный итог можно сказать, что основные представители российской эмпирической психологии считали предметом психологии душевные (психические) явления.

Борьба за предмет психологии в дореволюционный период. В дореволюционный период в отечественной психологии сосуществовали три направления, приверженцы каждого из которых по-своему определяли ее предмет. Прояснение предмета любой науки является критически важным не только с методологической точки зрения (что изучать?), но и с точки зрения «права на существование» – лишь та наука существует «на самом деле», которая имеет свой специфический предмет (хотя отдельные стороны этого предмета могут изучаться различными дисциплинами:

так, феномен личности находится в исследовательском фокусе не только психологии, но и социологии, и философии).

Сторонникам эмпирической психологии было необходимо отграничить предмет своей науки от философии, из лона которой она вышла. А так как последняя в течение многих столетий изучала в том числе природу (сущность) души, то именно этим и не должны были заниматься психологи. Достаточно категорично по этому вопросу высказывался Г. И. Челпанов: «Философское рассмотрение души, поэтому, для психологии как науки о душевных явлениях оказывается совершенно излишним. Мало того, природу психических явлений можно изучать и в том случае, если мы совсем не признаем существования души. Таким образом, возникает пресловутая психология без души, то есть психология без допущения гипотезы души» [Челпанов, 2022, с. 73]. Считая, что вопрос о том, существует душа или нет, находится за пределами психологии как науки, Челпанов пишет о «гипотезе души», оставляя ее «проверку», видимо, философам. Схожей позиции придерживался и А. П. Нечаев («С этой точки зрения, и предметом психологии как науки должно служить изучение законов душевных явлений, а не решение вопроса о сущности душевного мира или внутренней природы души» [Нечаев, 1911, с. 22]).

Однако позже риторика Г. И. Челпанова стала более примирительной, допуская слияние философского и эмпирического течений: «Прежде думали, что есть две психологии, именно: психология рациональная и психология эмпирическая. Различие между этими двумя психологиями заключалось в том, что психология рациональная изучает свойства души, именно, есть ли она что-либо материальное или нематериальное, смертное и бессмертное и т. п. Психология эмпирическая занимается исследованием душевных явлений. Различие в названиях происходило оттого, что эмпирическая психология разрабатывается путем исследования того, что дается в опыте, рациональная же психология разрабатывается путем умозрения, умозаключения или рассуждения… В настоящее время такого самостоятельного существования двух психологий допустить нельзя… Полная система психологии должна состоять из двух частей и именно потому, что умозрение и опытное познание не могут быть совершенно отделены друг от друга» [Челпанов, 2023, с. 10]. Тем не менее, возврат к исследованиям сущности души как единственному предмету изучения грозил возвратом психологии в состав философии, то есть потерей своей столь долго и трудно завоеванной научной независимости (хотя бы декларируемой и не всеми разделяемой).

Позиция сторонников эмпирической психологии не могла не вызвать сопротивление со стороны представителей философского направления, которые считали сферу души «своей» в течение многих столетий. Еще в 1903 году Л. М. Лопатин с оттенком горечи констатировал, что «вопрос о существе души отступил на второй план или даже совсем был выброшен из психологии. Предметом психологических исследований были признаны явления души, помимо вопроса о том, кто и что их переживает» [Лопатин, 1903, с. 3-4]. Однако наиболее ярко данную позицию осветил в переломном 1917 году философ-идеалист С. Л. Франк в своей работе «Душа человека: Опыт введения в философскую психологию» [Франк, 1995]. Он констатирует: новые течения в отечественной психологии, такие как эмпирическая и естественнонаучная ее ветви, отрицают психологию как науку о душе; они не предлагают новые учения о душе, как это было в течение тысячелетий, а отметают сам этот конструкт, предлагая заменить его на «душевные явления», которые видятся автору оторванными от внутренней почвы и связанными лишь с внешним, физическим миром (критика справедливая для естественнонаучной, но не для эмпирической психологии). Далее он указывает, что современная психология считает сама себя естествознанием, и, следовательно, психологией считаться не может. Главных обвинений в адрес эмпирической психологии, согласно С. Л. Франку, два, и оба носят методологический характер: во-первых, произошла подмена предмета психологии (вместо изучения природы души, под которой он понимал внутренний, субъективный мир человека, стали изучаться душевные явления), во-вторых – подмена метода (вместо умозрительного метода – самонаблюдение и эксперимент).

Несмотря на противодействие сторонников философской психологии, к 1917 году можно констатировать победу в методологической борьбе приверженцев ее эмпирического направления, что признавали даже такие апологеты спиритуализма, как Л. М. Лопатин и С. Л. Франк. Однако вскоре ситуация радикальным образом переменилась.

Борьба за предмет психологии в послереволюционный период. Главный «конкурент» эм-

пирической психологии сошел со сцены в течение пяти лет после Октябрьской революции. В 1922 году закрылось Московское психологическое общество, на «философском пароходе» отправились в вынужденную эмиграцию многие интеллектуалы, составлявшие цвет русской дореволюционной мысли. Среди них были и философы, разрабатывавшие психологическую проблематику – Н. О. Лосский, С. Л. Франк и другие. Набор обвинений новой власти в их адрес вскоре станет традиционным по отношению к «бывшим» – идеализм, реакционность, монархизм, религиозное мракобесие… В этих условиях активное наступление на методологические позиции эмпирической психологии повели представители другого ее крыла – естественнонаучного, поддержанного новоявленными психологами-марксистами.

Еще в 1907 году В. М. Бехтерев выступал как против предмета эмпирической психологии («В объективной психологии, которой мы намерены посвятить настоящий труд, не должно быть места вопросам о субъективных процессах или процессах сознания» [Бехтерев, 1991, с. 3]), так и против ее основного метода («Объективная психология человека, не нуждаясь в самонаблюдении, имеет в виду лишь одни объективные факты и данные, которые являются результатом его нервно-психической деятельности» [Бехтерев, 1991, с. 14]). Однако до Октябрьской революции позиция Бехтерева и его сотрудников не имела решающего влияния, так как Г. И. Челпановым и его сторонниками была налажена система «производства» кадров для эмпирической психологии (педагогическая и исследовательская деятельность Психологического института, зарубежные командировки в центры зарубежной интроспективной психологии, издание учебников, которые отражали позицию апологетов эмпирического подхода и др.). Многие ученые считали «настоящей» именно интроспективную психологию, а объективную психологию, позже переименованную в рефлексологию, относили к физиологическим наукам.

Ситуация стала меняться в начале 1920-х годов. Помимо В. М. Бехтерева, который еще с царских времен слыл прогрессивным общественным и научным деятелем, и имел репутацию материалиста, против эмпирической психологии и лично Г. И. Челпанова (никогда не скрывавшего своих идеалистических взглядов) выступил ряд психологов, некоторые из которых (П. П. Блонский, К. Н. Корнилов) были его прямыми учениками и до 1917 года вполне разделяли методологические взгляды своего учителя.

В 1921 году П. П. Блонский в «Очерке научной психологии» писал: «Вслед за американскими психологами условимся называть совокупность движений живого существа поведением живого существа. Психология с этой точки зрения может быть определена как наука о поведении живых существ» [Блонский, 1921, с. 10]. Для того, чтобы отмежеваться от эмпирической, да и вообще от дореволюционной психологии в целом, он указывал, что «Мы (психологи-марксисты – авт.) должны создать психологию без души, мы должны создать ее “без явлений”, или “способностей” души и без сознания» [Блонский, 1921, с. 41]. Эта работа стала первым сигналом к трансформации всей отечественной психологии в духе поведенчества.

В январе 1923 года прошел Первый Всероссийский съезд по психоневрологии. На нем с лозунгом о марксистской перестройке психологии выступил К. Н. Корнилов, который в дореволюционный период занимался преимущественно экспериментальной работой и не отметился какими-либо философскими трудами (в отличие от того же Блонского); однако революционный энтузиазм в 1920-е годы мог значить больше, чем знания в той или иной области. В том же году он издал книгу-манифест своего подхода в психологии, названного реактологией. Считая ее марксистской альтернативой старой эмпирической психологии, он писал: «Ставя перед собой широкую задачу – изучения поведения человека, понимая под этим поведением совокупность реакций человека на био-социальные раздражители, я начал изучение этих реакций не с теоретического, а с экспериментального их исследования и обоснования, ибо считал, что только на почве строго-научного экспериментального изучения того объекта, который кладется в основу всех построений, возможно делать те или иные теоретические выводы» [Корнилов, 1922, б/с]. Таким образом, К. Н. Корнилов также считал предметом новой психологии не душевные явления, а поведение человека.

В конце 1923 года Г. И. Челпанов был снят с руководства Психологическим институтом, его на этом посту заменил Корнилов, который перестроил научную деятельность этого учреждения согласно своей реактологической исследовательской программе. Лишившись руководящей должности, Челпанов на некоторое время, в условиях нэпа, сохранил возможность издавать

свои работы в частных типографиях. В борьбе с поведенчеством за предмет психологической науки в середине 1920-х годов он придерживался нескольких тактик.

Согласно первой из них, он стремился показать, что психология должна изучать нематериальные явления, то есть явления души, а не природы. Еще в дореволюционный период Челпанов четко разделял душевные явления и явления физического мира. В «Учебнике психологии» он указывал, что первые не могут быть воспринимаемы и познаваемы через внешние органы чувств, а доступны, в отличие от вторых, лишь самонаблюдению; душевные явления доступны лишь самому исследователю, в отличие от физических, которые могут быть наблюдаемы большим количеством лиц; наконец, материя, в отличие от психики, обладает свойством материальной протяженности [Челпанов, 2023]. Проведя такую методологическую границу между психологией и науками о природе, Челпанов писал, что, отвергая реальность сознания и вместе с тем допустимость субъективного метода в психологии, русский читатель строит в своем уме такую психологию, которая вместо явлений сознания изучает различные рефлексы при помощи объективного метода. Такой научной дисциплиной он предполагает заменить прежнюю психологию. Кроме того, он убежден, что такая научная дисциплина уже достаточно разработана и содержится в сочинениях Бехтерева и Павлова. «Я хочу показать, что в сочинениях Бехтерева и Павлова он не найдет того, что ищет, ибо “объективная психология” или “рефлексология” Бехтерева есть не что иное, как прежняя психология с присоединением только лишь попытки сведения различных видов душевной жизни к рефлексам; а учение об условных рефлексах Павлова есть, по его собственному признанию, не что иное, как чистая физиология мозга. В качестве таковой она, конечно, не может замещать психологии» [Челпанов, 1925а, с. 5]. Челпанов стремился показать, что его научные оппоненты хотят вместо душевных явлений изучать явления физиологические, тем самым заменяя психологию физиологией. Следовательно, если психология хочет сохраниться в качестве самостоятельной науки, ей следует сохранить и свой предмет (душевные явления), и свой метод (самонаблюдение).

Вторая тактика подразумевала борьбу с обвинениями в идеализме. Так, в 1925 году Челпанов писал, что «Научная психология в России в 1922 году должна была подвергнуться реформе в согласии с идеологией марксизма. Некоторые лица (Блонский, Корнилов) предложили провести такую реформу таким образом, чтобы вместо психологии, будто бы содержащей какие-то идеалистические элементы, ввести рефлексологию. Другими словами, психологию, которая имеет исходным пунктом внутренний опыт, заменить исключительно объективным изучением физиологических процессов и внешних выражений» [Челпанов, 1925б, с. 7]. Еще более четко он доказывал неидеалистический характер эмпирической психологии в работе 1927 года «Спинозизм и материализм», в которой писал, что «современная научная психология считается эмпирической, то есть другими словами, отмежевывается от всякой метафизики и идеализма. Поэтому психология никак не может быть идеалистической» [Челпанов, 1927, с. 41]. Реализовывать эту тактику ему было довольно сложно, так как он не скрывал своих идеалистических взглядов ни до, ни после революции. В этой ситуации Г. И. Челпанов позиционировал себя в качестве идеалиста в философии, однако в психологии, по описанной выше причине, он идеалистом быть не мог, так как эмпирическая психологии не допускает по отношению к себе идеализма в принципе. Вообще, позиция и Челпанова, и Нечаева в те годы была в основном следующей: эмпирическая психология как «чистая» наука не может быть ни идеалистической, ни материалистической. Они пытались противодействовать попыткам К. Н. Корнилова и П. П. Блонского «прицепить» психологию к марксизму, демонстрируя ее как бы внефилософский в этом смысле статус (это была вполне позитивистская логика – наука не нуждается во «внешнем» по отношению к ней философском базисе, она сама себе является философией).

Согласно третьей тактике, следовало дискредитировать К. Н. Корнилова и В. М. Бехтерева как марксистов, а их подходы оценить как антимарксистские. Действительно, создатели реактологии и рефлексологии не были философами и их познания в этой области оставляли желать лучшего. «Попытки сводить душевные явления к материальным или заменять изучение душевных явлений материальными есть механический материализм. К механическому материализму, иначе называемому вульгарным, Маркс, Энгельс и марксисты всегда относились решительно отрицательно» [Челпанов, 1925б, с. 15]. Критикуя своих критиков за отказ от изучения сознания и изучения посредством сознания, Г. И. Челпа-

нов писал, что «Рефлексология, делающая попытку сводить психические явления к физиологическим есть вид механического материализма и находится в решительном противоречии с марксистской философией. Ко всякой попытке сводить психическое к физиологическому относились отрицательно Фейербах, сам Маркс, Энгельс и Дицген. Их гуманистический материализм требовал признание реальности сознания в такой же мере, как и реальности материи» [Челпанов, 1925б, с. 15]. Основные обвинения Челпанова в адрес представителей поведенчества сводились к тому, что они применяют марксизм к психологии формально, сами их знания в его области поверхностны, и тот материализм, который они пытаются внедрить в психологию, есть материализм не диалектический, а вульгарный. Следовательно, поведенчество не соответствует философии марксизма, а, значит, не может быть использовано для «замены» эмпирической психологии в новых социально-политических условиях.

В борьбе за предмет психологии в послереволюционный период сторонники эмпирического подхода победить не могли. Несмотря на логичность аргументации Челпанова, судьба возглавляемого им направления была предрешена не только по идеологическим причинам, но и по предметно-логическим – время интроспекционизма уже прошло. Со сворачиванием нэпа Челпанов лишился возможности публиковать свои полемические работы, и эмпирическая психология потеряла своего последнего апологета. С конца 1920-х годов и до начала 1990-х в советской науке она оценивалась в основном негативно.

Заключение

Как известно, для того, чтобы семена тех или иных идей «проросли» в социуме (или какой-то его части), требуется определенная готовность к ним членов этого общества. Научное сообщество в этом смысле не является исключением.

Успех эмпирической психологии в нашей стране в дореволюционный период был вызван различными причинами: методологической современностью (душевные явления вместо души в качестве предмета, интроспекция вместо умозрительного метода), институционально-организационным (создание Московского психологического общества и Психологического института, открытие психолого-педагогических лабораторий, организация научных съездов) и личностным (организационный, исследовательский и педагогический энтузиазм представителей эмпирической психологии) факторами; социально-политическая среда в то время если и не благоприятствовала явно этому направлению, то во всяком случае и не препятствовала ему. Также успеху эмпирической психологии способствовало то, что полученные в ее русле научные результаты могли быть применены на практике, например, в рамках педагогической психологии (А. П. Нечаев и др.).

Причины краха эмпирической психологии в 1920-х годах являются как бы инвертированными версиями причин ее успеха: методологическая устарелость (к 1925 году душевные явления как предмет психологии и самонаблюдение как ведущий метод уже выглядели анахронизмом, на Западе еще в 1910-х активно развивались психоанализ, бихевиоризм и гештальт-психология как альтернативы интроспективному подходу), институционально-организационный упадок (закрытие Московского психологического общества, смена руководства и исследовательской программы Психологического института, организация психологических съездов представителями поведенчества), негативное влияние личностного фактора (уход из жизни ряда влиятельных в науке сторонников эмпирической психологии, революционный энтузиазм молодых ученых, стремящихся перестроить психологию на марксистский лад); социально-политическая среда Советской России явно препятствовала существованию эмпирической психологии, представители которой обвинялись в идеализме и противодействии новым, материалистическим веяниям.

Итак, известная максима о том, что всему – свое время, применима, по всей видимости, и к истории эмпирической психологии. Прогрессивная для своего времени, предложившая специфический предмет и метод исследования, позволившие сепарироваться от философии и не дать поглотить себя физиологией, давшая определённые научные результаты и выростившая в своем лоне несколько поколений психологов, эмпирическая психология «подзадержалась» в нашей стране. В 1910-х годах в Европе и США уже нечасто можно было услышать голоса в поддержку интроспективной психологии (во всяком случае в ее вундтовской версии), однако в России сначала из-за Первой мировой, затем из-за Гражданской войны, когда связи с западной наукой были нарушены, процесс угасания методологически и теоретически исчерпавшей себя эмпирической психологии заметно затянулся,

в силу чего она смогла дать свой «последний бой» на российской (советской) земле в середине 1920-х годов. Однако научные и организационные заслуги представителей этого направления перед психологической наукой сложно переоценить.

Библиографический список

1. Бехтерев В. М. Объективная психология / редкол. А. В. Брушлинский [и др.]; изд. подгот. В. А. Кольцова; отв. ред. тома Е. А. Будилова, Е. И. Степанова. Москва : Наука, 1991. 475 с.

2. Блонский П. П. Очерк научной психологии. Москва : Государственное изд-во, 1921. 94 с.

3. Богданчиков С. А. Открывая Г. И. Челпанова: Г. И. Челпанов и его школа в контексте истории российской психологии: исследования и материалы : научная монография. Москва : Директ-Медиа, 2013. 428 с.

4. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2003. 666 с.

5. Будилова Е. А. Труды по истории русской психологической мысли: вторая половина XIX–начало XX века / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Т. И. Артемьева. Москва : Наука, 2008. 390 с.

6. Владиславлев М. И. Психология. Т. 1. Санкт-Петербург : Типография В. Безобразова и комп., 1881. 610 с.

7. Власов Н. А. Теоретические аспекты изучения истории понятий психологической науки // Методология современной психологии. Вып. 21 / под ред. В. В. Козлова, А. В. Карпова [и др.]. Ярославль : ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2024. С. 39–46.

8. Власов Н. А. История понятий как перспективное направление историко-психологических исследований / Н. А. Власов, В. А. Мазилов // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 4 (133). С. 93–103. doi: 10.20323/1813-145X_2023_4_133_93.

9. Грот М. Я. Основания экспериментальной психологии: Отт. из ноябр. кн. журн. «Вопросы философии и психологии». Москва : Типолитография товарищества И. Н. Кушнерев и К°, 1896. 55 с.

10. Ждан А. Н. История психологии: от Античности до наших дней. Москва : Академический проект, 2024. 510 с.

11. Корнилов К. Н. Учение о реакциях человека с психологической точки зрения («Реактология»): Экспериментально-психологическое исследование из Лаборатории Психологического научно-исследовательского института при Московском университете. Москва : Государственное изд-во, 1922. 228 с.

12. Лопатин Л. М. Курс психологии. Лекции, читанные на Историко-Филологическом факультете Императорского Московского Университета и на Высших Женских Курсах в 1903–1904 ак. году. Москва : Типо-Литогр. Ю. Венер, 1903. 230 с.

13. Мазилов В. А. Методология психологической науки: история и современность : монография. Ярославль : МАПН, 2007. 352 с.

14. Мазилов В. А. Предмет психологии : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 175 с.

15. Мазилов В. А. Стены и мосты : методология психологической науки : монография. Ижевск : ERGO, 2015. 196 с.

16. Мазилов В. А. М. С. Роговин и исследование понятий психологической науки / В. А. Мазилов, Н. А. Власов // Сибирский психологический журнал. 2024. № 91. С. 6–21. doi: 10.17223/17267080/91/1.

17. Нечаев А. П. Очерки психологии для воспитателей и учителей. Санкт-Петербург : Типография П. П. Сойкина, 1911. 352 с.

18. Нечаев А. П. Учебник психологии для средних учебных заведений. Петроград : Типография П. П. Сойкина, 1915. 155 с.

19. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии: избранные труды. Москва : Педагогика, 1984. 272 с.

20. Петровский А. В. История советской психологии: Формирование основ психологической науки. Москва : Просвещение, 1967. 367 с.

21. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. Москва : Институт психологии РАН, 1997. 576 с.

22. Рубцов В. В. К 150-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова / В. В. Рубцов, О. Е. Серова, Е. П. Гусева // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. С. 92–109.

23. Троицкий М. М. Современное учение о задачах и методах психологии: Речь, произнесенная в первом публичном заседании Психологического общества, состоящем при Императорском Московском университете, 14 марта 1885 г. Москва : Типография В. А. Гатцук, 1885. 40 с.

24. Франк С. Л. Предмет знания об основах и пределах отвлеченного знания; Душа человека: Опыт введения в философскую психологию. Санкт-Петербург : Наука, 1995. 655 с.

25. Челпанов Г. И. Объективная психология в России и Америке. Москва : Изд-во Т-ва «А.В. Думнов и Ко», 1925а. 81 с.

26. Челпанов Г. И. Очерки психологии: Систематическое изложение основных разделов психологической науки. Москва : Ленанд, 2024. 264 с.

27. Челпанов Г. И. Проблема восприятия пространства. Ч. 1: Представление пространства с точки зрения психологии. Киев : типолитография товарищества И. Н. Кушнерев и К°, 1896. 387 с.

28. Челпанов Г. И. Психология и марксизм. Москва : Русский книжник, 1925б. 30 с.

29. Челпанов Г. И. Психология и школа. Москва : Ленанд, 2022. 214 с.

30. Челпанов Г. И. Спинозизм и материализм (Итоги полемики о марксизме в психологии). Москва : Издание автора, 1927. 47 с.

31. Челпанов Г. И. Учебник психологии. Мсоква : Юрайт, 2023. 221 с.

32. Ярошевский М. Г. История психологии. Москва : Мысль, 1985. 575 с.

Reference list

1. Behterev V. M. Objektivnaja psihologija = Objective psychology / redkol. A. V. Brushlinskij [i dr.]; izd. podgot. V. A. Kol'cova; otv. red. toma E. A. Budilova, E. I. Stepanova. Moskva : Nauka, 1991. 475 s.

2. Blonskij P. P. Ocherk nauchnoj psihologii = Essay on scientific psychology. Moskva : Gosudarstvennoe izd-vo, 1921. 94 s.

3. Bogdanchikov S. A. Otkryvaja G. I. Chelpanova: G. I. Chelpanov i ego shkola v kontekste istorii rossijskoj psihologii: issledovanija i materialy = Opening G. I. Chelpanov: G. I. Chelpanov and his school in the context of the history of Russian psychology: research and materials : nauchnaja monografija. Moskva : Direkt-Media, 2013. 428 s.

4. Bol'shoj psihologicheskij slovar' = Great psychological dictionary / pod red. B. G. Meshherjakova, V. P. Zinchenko. Sankt-Peterburg : Prajm-Evroznak, 2003. 666 s.

5. Budilova E. A. Trudy po istorii russkoj psihologicheskoj mysli: vtoraja polovina XIX–nachalo HH veka = Works on the history of Russian psychological thought: the second half of the XIX–beginning of the XX century / otv. red. A. L. Zhuravlev, V. A. Kol'cova, T. I. Artem'eva. Moskva : Nauka, 2008. 390 s.

6. Vladislavlev M. I. Psihologija = Psychology. T. 1. Sankt-Peterburg : Tipografija V. Bezobrazova i komp., 1881. 610 s.

7. Vlasov N. A. Teoreticheskie aspekty izuchenija istorii ponjatij psihologicheskoj nauki = Theoretical aspects of studying the history of the concepts of psychological science // Metodologija sovremennoj psihologii. Vyp. 21 / pod red. V. V. Kozlova, A. V. Karpova [i dr.]. Jaroslavl' : JarGU, LKIISI RAN, MAPN, 2024. S. 39–46.

8. Vlasov N. A. Istorija ponjatij kak perspektivnoe napravlenie istoriko-psihologicheskih issledovanij = The history of concepts as a promising area of historical and psychological research / N. A. Vlasov, V. A. Mazilov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. № 4 (133). S. 93–103. doi: 10.20323/1813-145X_2023_4_133_93.

9. Grot M. Ja. Osnovanija jeksperimental'noj psihologii: Ott. iz nojabr. kn. zhurn. «Voprosy filosofii i psihologii» = Foundations of experimental psychology: from November journal «Questions of Philosophy and Psychology». Moskva : Tipolitografija tovarishhestva I. N. Kushnerev i K°, 1896. 55 s.

10. Zhdan A. N. Istorija psihologii: ot Antichnosti do nashih dnej = History of psychology: from antiquity to the present day. Moskva : Akademicheskij proekt, 2024. 510 s.

11. Kornilov K. N. Uchenie o reakcijah cheloveka c psihologicheskoj tochki zrenija («Reaktologija»): Jeksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie iz Laboratorii Psihologicheskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta pri Moskovskom universitete = The doctrine of human reactions from a psychological point of view («Reactology»): Experimental psychological research from the Laboratory of the Psychological Research Institute at Moscow University. Moskva : Gosudarstvennoe izd-vo, 1922. 228 s.

12. Lopatin L. M. Kurs psihologii. Lekcii, chitannye na Istoriko-Filologicheskom fakul'tete Imperatorskogo Moskovskogo Universiteta i na Vysshih Zhenskih Kursah v 1903–1904 ak. Godu = Psychology course. Lectures given at the Faculty of History and Philology at Imperial Moscow University and at the Higher Women's Courses in 1903–1904 ac. year. Moskva : Tipo-Litogr. Ju. Vener, 1903. 230 s.

13. Mazilov V. A. Metodologija psihologicheskoj nauki: istorija i sovremennost' = Methodology of psychological science: history and modernity : monografija. Jaroslavl' : MAPN, 2007. 352 s.

14. Mazilov V. A. Predmet psihologii = Subject of psychology : monografija. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. 175 s.

15. Mazilov V. A. Steny i mosty : metodologija psihologicheskoj nauki = Walls and Bridges: psychological science methodology : monografija. Izhevsk : ERGO, 2015. 196 s.

16. Mazilov V. A. M. S. Rogovin i issledovanie ponjatij psihologicheskoj nauki = M. S. Rogovin and the study of the concepts of psychological science / V. A. Mazilov, N. A. Vlasov // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2024. № 91. S. 6–21. doi: 10.17223/17267080/91/1.

17. Nechaev A. P. Ocherki psihologii dlja vospitatelej i uchitelej = Essays on psychology for educators and teachers. Sankt-Peterburg : Tipografija P. P. Sojkina, 1911. 352 s.

18. Nechaev A. P. Uchebnik psihologii dlja srednih uchebnyh zavedenij = Psychology textbook for secondary schools Petrograd : Tipografija P. P. Sojkina, 1915. 155 s.

19. Petrovskij A. V. Voprosy istorii i teorii psihologii: izbrannye trudy = Questions of history and theory of psychology: selected works Moskva : Pedagogika, 1984. 272 s.

20. Petrovskij A. V. Istorija sovetskoj psihologii: Formirovanie osnov psihologicheskoj nauki = History of Soviet psychology: Formation of the foundations of psychological science. Moskva : Prosveshhenie, 1967. 367 s.

21. Psihologicheskaja nauka v Rossii XX stoletija: problemy teorii i istorii = Psychological science in Russia of the XX century: problems of theory and history / pod red. A. V. Brushlinskogo. Moskva : Institut psihologii RAN, 1997. 576 s.

22. Rubcov V. V. K 150-letiju so dnja rozhdenija Georgija Ivanovicha Chelpanova = To the 150-th anniversary of the birth of Georgy Ivanovich Chelpanov / V. V. Rubcov, O. E. Serova, E. P. Guseva // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2012. № 1. S. 92–109.

23. Troickij M. M. Sovremennoe uchenie o zadachah i metodah psihologii: Rech', proiznesennaja v pervom

publichnom zasedanii Psihologicheskogo obshhestva, sostojashhem pri Imperatorskom Moskovskom universitete, 14 marta 1885 g. = Modern doctrine of the tasks and methods of psychology: Speech delivered at the first public meeting of the Psychological Society, consisting of Imperial Moscow University, March 14, 1885. Moskva : Tipografija V. A. Gatcuk, 1885. 40 s.

24. Frank S. L. Predmet znanija ob osnovah i predelah otvlechennogo znanija; Dusha cheloveka: Opyt vvedenija v filosofskuju psihologiju = The subject of knowledge about the basics and limits of abstract knowledge; Human soul: Experience of introducing philosophical psychology. Sankt-Peterburg : Nauka, 1995. 655 s.

25. Chelpanov G. I. Ob#ektivnaja psihologija v Rossii i Amerike = Objective psychology in Russia and America. Moskva : Izd-vo T-va «A.V. Dumnov i Ko», 1925a. 81 s.

26. Chelpanov G. I. Ocherki psihologii: Sistematicheskoe izlozhenie osnovnyh razdelov psihologicheskoj nauki = Essays on psychology: A systematic presentation of the main sections of psychological science. Moskva : Lenand, 2024. 264 s.

27. Chelpanov G. I. Problema vosprijatija prostranstva. Ch. 1: Predstavlenie prostranstva s tochki zrenija psihologii = Space perception problem. Part 1: Representation of space from the point of view of psychology. Kiev : tipolitografija tovarishhestva I. N. Kushnerev i K°, 1896. 387 s.

28. Chelpanov G. I. Psihologija i marksizm = Psychology and marxism. Moskva : Russkij knizhnik, 1925b. 30 s.

29. Chelpanov G. I. Psihologija i shkola = Psychology and school. Moskva : Lenand, 2022. 214 s.

30. Chelpanov G. I. Spinozizm i materializm (Itogi polemiki o marksizme v psihologii) = Spinosism and materialism (Results of the Marxism controversy in psychology). Moskva : Izdanie avtora, 1927. 47 s.

31. Chelpanov G. I. Uchebnik psihologii = Psychology textbook. Moskva : Jurajt, 2023. 221 s.

32. Jaroshevskij M. G. Istorija psihologii = History of psychology. Moskva : Mysl', 1985. 575 s.

Статья поступила в редакцию 17.11.2024; одобрена после рецензирования 18.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 17.11.2024; approved after reviewing 18.12.2024; accepted for publication 23.01.2025

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-140
EDN: JWPIFT

Образ будущего как маркер целостности личности

Сергей Ильич Конжин[1], Светлана Николаевна Костромина[2]
[1]Инженер-исследователь, Санкт-Петербургский государственный университет. 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9
[2]Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности, и. о. декана факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет. 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9
[1]russiangestalt@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-3118-823X
[2]s.kostromina@spbu.ru, https://orcid.org/0000-0001-9508-2587

Аннотация. В психологии целостность рассматривается одновременно как характеристика личности и как требование к её изучению. На сегодняшний день в научном сообществе ведётся поиск новых методов определения, описания и оценки целостности как личностной характеристики. Поиск обусловлен сложностью и различиями в понимании целостности в разных теоретических подходах, отсутствием консенсуса в этом вопросе. Мета-анализ показывает, что все подходы к рассмотрению целостности личности можно свести к трём основным направлениям изучения: целостность как структура, статическое состояние целостности личности и динамическое свойство целостности как системы. Эти направления являются одновременно и разноуровневыми феноменами проявления целостности. Теоретический анализ и понимание целостности личности и её особенностей позволяет перейти к следующему шагу по её изучению – поиску маркеров для оценки целостности. Образ будущего может выступать таким маркером, так как обладает характеристиками, аналогичными целостности, – структурностью, системностью и динамичностью. Конструируя образ будущего, человек предстаёт как субъект собственной жизни. Будучи когнитивным феноменом, образ будущего включает представления о различных сферах жизни, способах взаимодействия с внешним и внутренним миром личности на всей временной прямой, аффективную оценку собственного будущего, отражает Я-концепцию личности. В данной статье представлено теоретическое исследование, обосновывающее потенциальную связь между целостностью и образом будущего, что в последующем может помочь развитию практических исследований целостности личности.

Ключевые слова: целостность личности; холизм; системный подход; процессуальный подход; образ будущего; временная перспектива; структурность; динамичность

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 24-18-00308 по теме «Процессуальная модель целостности личности: теоретическое обоснование и эмпирические референты».

Для цитирования: Конжин С. И., Костромина С. Н. Образ будущего как маркер целостности личности // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 140–149. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-140. https://elibrary.ru/JWPIFT

Original article

The image of the future as a marker of personality integrity

Sergey Il. Konzhin[1], Svetlana N. Kostromina[2]
[1]Research-engineer, Saint-Petersburg state university. 199034, Saint-Petersburg, Universitetskaya embankment, 7–9
[2]Doctor of psychological sciences, professor, head of the department of personality psychology, acting dean of the faculty of psychology, Saint-Petersburg state university. 199034, Saint-Petersburg, Universitetskaya embankment, 7–9
[1]russiangestalt@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-3118-823X
[2]s.kostromina@spbu.ru, https://orcid.org/0000-0001-9508-2587

© Конжин С. И., Костромина С. Н., 2025

Abstract. In psychology, integrity is considered both as a personality characteristic and as a requirement for its study. Today, the scientific community is searching for new methods of defining, describing and assessing integrity as a personality characteristic. The search is due to the complexity and differences in the understanding of integrity in different theoretical approaches, the lack of consensus on this issue. Meta-analysis shows that all approaches to considering the integrity of the personality can be reduced to three main areas of study: structural integrity, static state of the integrity of the personality and the dynamic property of integrity as a system. These areas are simultaneously multi-level phenomena of the manifestation of integrity. Theoretical analysis and understanding of the integrity of the personality and its features allows us to move on to the next step in its study – the search for markers for assessing integrity. The image of the future can act as such a marker, since it has characteristics similar to integrity – structure, systemicity and dynamism. Constructing the image of the future, a person appears as a subject of his own life. Being a cognitive phenomenon, the image of the future includes ideas about various spheres of life, ways of interaction with the external and internal world of the individual throughout the time line, affective assessment of one's own future, and reflects the self-concept of the individual. In this article, we want to present our theoretical research substantiating the potential connection between integrity and the image of the future, which can subsequently help to develop practical research on the integrity of the individual.

Key words: personal integrity; holism; systematic approach; procedural approach; image of the future; time perspective; structure; dynamism

The study was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation (RSF), project № 24-18-00308, project topic: «Procedural model of personality integrity: theoretical justification and empirical referents».

For citation: Konzhin S. I., Kostromina S. N. The image of the future as a marker of personality integrity. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 140-149. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-140. https://elibrary.ru/JWPIFT

Введение

Холистический (целостный) подход играет ключевую роль при изучении личности в психологии. Идеи данного подхода разрабатывались такими выдающимися исследователями, как В. Штерн, К. Левин и Г. Мюррей. Они считали, что личность должна рассматриваться как единое, динамичное и взаимосвязанное целое, а не как набор отдельных характеристик. С общенаучной точки зрения целостная личность может быть представлена как сложноорганизованная живая система (В. А. Ганзен, Б. Ф. Ломов, В. Ф. Мерлин), в которой компоненты находятся в определенных отношениях и связях друг с другом, образуя единство, целостность системы личности.

Несмотря на то, что на современном этапе развития психологической науки существует единодушное мнение о целостности, синэргетическом подходе к рассмотрению личности, мы можем наблюдать расхождение в определении целостности личности и методологии её эмпирического изучения; а также в понимании конструктов, через которые мы могли бы судить о целостности личности. В данной статье мы рассмотрим образ будущего как когнитивный феномен, обладающий потенциалом быть маркером, говорящим об уровне целостности личности.

Методы исследования

В проведенном исследовании был применен мета-обзор, анализ и обобщение научных трудов, посвященных проблеме целостности и образа будущего.

Результаты исследования

Если пытаться сформулировать понятие «целостность» личности или её основные признаки, то можно увидеть, что во многих современных работах понятие целостности представлено скорее в виде общенаучного принципа, применяемого в различных гуманитарных науках: психологии, философии, социологии и др. При этом прослеживается недостаточная разработанность концепта целостности в психологии, во многом связанная с методологическим либерализмом и экстенсивным ростом различных психологических школ и направлений. М. М. Одинцова, А. Ф. Филатова и С. И. Конжин [Одинцова], анализируя различные подходы к определению понятия «целостность» в рускоязычных источниках за последние десять лет, выделяют три основных подхода к определению целостности: *целостность как структурное свойство, статистическое свойство и динамическое свойство*.

Первый подход – *структурный* – говорит о целостности личности как сумме основных её элементов и связей между ними, которая больше, чем некоторая совокупность. Целостность вы-

ступает в качестве обобщающего интегративного свойства сложноорганизованного целого. Соответственно, к такому подходу относятся все направления, где имеет место перечисление совокупности характеристик или индикаторов целостности, проявляющихся у личности во внутриличностном плане. Так, пытаясь дать более чёткие характеристики, категории целостной личности, И. В. Кириевский выделяет следующие черты: религиозность, разум, разумность, цельность. В. А. Снегирев выделяет в качестве признаков целостной личности схожие конструкты: уникальность, духовность, нравственность, трансцендентность, диалектичность, соборность, разумность, творчество, жизнезнание [Морозова, 2017]. По мнению О. К. Пенечко, категория «целостный человек» обязательно должна включать следующие качества: жизнестойкость, эмоциональная стабильность, ассертивность, внимательность и осознанность, отсутствие смысложизненного кризиса, самоактуализация, толерантность к неопределенности [Комарова, 2023].

Несмотря на понятность и прозрачность в определении целостности как структурного свойства, ограниченность этого подхода проявляется в сведении понятия целостности к простому набору элементов, при этом не объясняется их взаимосвязь: влияние одних элементов на другие, а также за счет чего достигается единство системы личности. Фактически речь идет о целостности как производном свойстве от суммы ее частей. Кроме того, остаётся вопрос и степени влияния отдельных элементов на целостность, условий, при которых тот или иной элемент может определять наличие целостности. Так или иначе, но сведение целостности личности к простому набору элементов сильно упрощает представление как о самом феномене целостности, так и о личностной системе в целом.

Статистический подход к рассмотрению личности как раз направлен на понимание личности и её элементов в рамках единой взаимодействующей системы, стабильной во времени. Целостность личности, с точки зрения статического свойства или «состояния», учитывает два аспекта: синхронический (поддержание целостности в разных жизненных ситуациях) и диахронический (относительная стабильность состояния целостности с течением времени). Согласно И. А. Юрову, достижение целостности означает согласованность всех процессов в структуре личности и их управление единым ритмом [Юров, 2023]. В. М. Розин утверждает, что единство событий и состояний является ключевым фактором для формирования личности как управляющей инстанции, инициирующей и контролирующей внутренние процессы [Розин, 2021]. Е. А. Морозова в своей статье рассматривает различные подходы к понимаю проблемы целостности личности и обращается к работам философа Б. П. Вышеславцева, который видит целостность личности в единстве познающего, оценивающего и действующего субъекта. Совокупность этих характеристик означает: личность обладает сознанием, самосознанием и способностью к рефлексии, что позволяет ей осознавать свои действия и принимать ответственность за них. То есть целостность выступает как некая интегративная, связывающая различные части мета-характеристика, дающая человеку возможность действовать как субъекту, автору собственной жизни [Морозова, 2017].

А. В. Капцов и В. И. Панов, говоря о взаимосвязи личностных параметров и их связности в рамках целостности, предлагают представить их взаимосвязь в виде коррелограммы [Панов, 2021]. Авторы создали формулу, по которой можно рассчитать индивидуальный уровень выраженности целостности: низкий, средний или высокий. Согласно формуле, целостность представляет собой отношение суммы показателей связности системы и максимального значения связности. При этом связность элементов системы личности необходимо рассчитывать с помощью статистически значимых коэффициентов детерминации [Капцов, 2018; 2021].

Несмотря на то, что статистический подход говорит о взаимосвязи элементов, он не учитывает динамической природы личности, её способности к изменению и развитию во времени. Собственно, третий, выделенный М. М. Одинцовой и коллегами, *динамический подход* к определению понятия «личность» преодолевает данное ограничение [Одинцова]. Данный подход исходит из работ Л. И. Анцыферовой (где личность является «целостной живой психологической организацией», постоянно преобразующейся и изменяющейся [Харламенкова, 2023, с. 474]), и С. Н. Костроминой и Н. В. Гришиной, рассматривающих личность как «незавершенный проект», процессуальная природа которой определяется высоким уровнем изменчивости, неравновесности и способностью к преобразованию себя. В таком случае главной характеристикой целостности является ее интегральность, означающая единство и неразрывность реагирования

личности на какие-то события внешней и внутренней жизни [Костромина, 2013, с. 516]. А. В. Коткова также определяет целостность как понятие динамическое – динамика достигается путём развития личности через самопознание, рефлексию [Коткова, 2015]. И. Ю. Комарова и О. Ю. Пенечко подчёркивают, что целостность не может быть до конца сформирована и человек всю жизнь стремится к ней – это является процессом естественным и эволюционно продолжительным в течение жизни [Комарова, 2023].

Отдельно стоит выделить аспект, который подчёркивает взаимодействие личности с внешними факторами, средой. Можно видеть, как исследователи по-разному оценивают силу этого влияния, однако точно не исключают её из своих рассуждений. Н. В. Ходякова под феноменом целостной личности представляет субъект, который активно участвует в жизни, обладает внутренней согласованностью, единством внутриличностных аспектов, крепкими связями между ними и определённой степенью независимости от воздействия внешних факторов [Ходякова, 2022]. В. В. Баркова и В. С. Цилицкий, размышляя о природе целостности, её многомерности, говорят, что целостность человека в себе соединяет природное, общественное и культурное начала. При этом эта многомерность целостности, затрагивание различных сфер можно представить в виде связанной, саморазвивающейся системы, что делает целостность постоянно развивающимся конструктом, так как человек постоянно меняется и ищет смысл своего бытия [Баркова, 2022]. Это дополнительно показывает, что исследование личности должно предполагать не только анализ элементов целостности личности и их взаимодействие, но и контекстуальный анализ, в рамках которого личность рассматривается в непрерывном взаимодействии с окружающей средой как открытая самоорганизующаяся живая система.

Таким образом, можно сделать вывод, что личность представляет собой сложную, многоуровневую, открытую, живую и самоорганизующуюся систему, способную поддерживать динамическое равновесие. Это равновесие достигается благодаря взаимодействию двух тенденций: «стремления к стабильности и непрерывной изменчивости» [Гришина, 2021, с. 47].

М. М. Одинцова с коллегами, подводя итог анализу трёх конструктов, посредством которых были обобщены разнообразные определения целостности, отмечают, что категории не являются взаимоисключающими подходами к исследованию [Одинцова]. Авторы отмечают: категории позволяют описать единые по происхождению, но разноуровневые феномены, различные варианты проявления целостности в системе личности. Следовательно, феноменология целостности одновременно может быть представлена в виде: *1) структурной целостности, описывающей общность личностных характеристик; 2) статического состояния личности, основанного на жёсткой связанности и согласованности личностных подструктур; 3) динамического свойства системы, являющегося результатом непрерывного взаимодействия двух взаимодополняющих тенденций: готовности к изменениям и сохранения внутренней стабильности*.

Остаётся вопрос, по каким критериям, индикаторам или интегральным феноменам мы можем увидеть «сформированную целостность», её проявление. А. Н. Плющ отмечает, что открытая самоорганизующаяся живая система личности может быть представлена в качестве автора жизненного текста. Под жизненным текстом понимается «автопортрет» субъекта, некий жизненный проект в его реконструкции. Текст, по А. Н. Плющу, включает в себя внутренний процесс конструирования жизненного проекта, внешний процесс реализации этого проекта и его коррекцию самоорганизующимся автором в изменяющихся условиях. В этом «происходит переход от существующего к возникающему» [Плющ, 2019, с. 341], меняется не только текст и автор, являющиеся частью одной большой системы.

А. Н. Плющ использует метафору текста в рамках изучения и разбора идентичности личности, в контексте синергетической методологии. Нам же кажется, что его идеи про текст, а также его изменчивость подходят в нашем теоретическом исследовании для поиска маркеров, направленных на изучение и описание целостности личности. Ведь для того, чтобы оценить изменения, увидеть их, мы должны рассмотреть их в некой плоскости или пространственно-временном континууме: например, в формате линейной прямой, принятой в той или иной интерпретации ещё со времён Аристотеля [Аристотель, 1976], или в сетевой организации, довольно хорошо раскрывающей взаимосвязь «всего со всем» с несколькими организационными центрами, когда даже незначительные изменения способны породить в конечном итоге значительную структурную перестройку системы личности.

М. Хайдеггер в своём труде «Бытие и время» рассматривает время как один из основных аспектов человеческого существования. Время, согласно М. Хайдеггеру, является формой бытия, которая определяет способ понимания и переживания мира человеком. Время неразрывно связано с человеческим существованием, так как оно определяет границы и возможности человека [Хайдеггер, 2003]. Согласно А. А. Кронику, психологическое время представляет собой отражение в психике человека системы временных отношений между событиями его жизненного пути. Оно включает в себя все аспекты восприятия времени индивидом, такие как характер течения, длительность, связи с жизнью индивида [Кроник, 2003]. Также Кроник вместе с Е. И. Головаха в рамках психобиографического подхода предлагают причинно-целевую концепцию психологического времени относительно временной перспективы, то есть обозначают взаимосвязь временных модусов и событий между разными периодами. Существующая взаимосвязь между различными компонентами времени формирует собственный взгляд на отношения между событиями – «субъективную картину жизненного пути» [Головаха, 2008].

Для оценки целостности личности, контекста её жизни, взаимодействия со средой может помочь конструкт, который, с одной стороны, относится к временным модусам, а с другой – является «продуктом» личности, её представлений как субъекта собственной жизни. По нашему мнению, образ будущего – категория, которая объединяет не только различные представления личности о себе, но и является продуктом взаимосвязи всех временных модусов и опыта человека, заключенных в форме потенциальных желаний и способов взаимодействия с окружающей реальностью и сферами жизни. Кроме того, образ будущего, подобно целостности, обладает *структурными, статистическими* и *динамическими свойствами*, поскольку является интегральным образованием – продуктом функционирования системы личности в целом.

Многие исследователи временной перспективы, жизненных сценариев (Ф. Зимбардо, Э. Берн, И. Ялом, К. А. Абульханова-Славская) сходятся на том, что, находясь в настоящем, человек самостоятельно преобразует окружающий и внутренний мир в соответствии со своими потребностями, ценностями и установками, чтобы наиболее успешно и продуктивно в нём функционировать и влиять на собственное будущее. А. Г. Асмолов прямо говорит о том, что человек приходит в будущее не сразу из прошлого, он его конструирует в настоящем [Асмолов, 2002].

Данное понимание личности и ее отношений со временем пришло из субъектно-деятельностного подхода и психологии С. Л. Рубинштейна. По Рубинштейну, человек «как субъект жизни» – это человек как первоисточник активности, самостоятельно определяющий свой путь и принимающий последствия своих решений, берущий ответственность за них [Рубинштейн, 1997]. Субъектный подход раскрывает способность человека к самодетерминации, самоопределению, саморазвитию. Этого подхода придерживаются К. А. Альбуханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Е. А. Сергиенко, С. Н. Костромина и др.

Важное место в рассмотрении субъектности жизненного пути человека играет и понятие «собственная среда развития», разработанное Б. Г. Ананьевым. Согласно ему, человек не только создаёт свою собственную уникальную среду, но и выбирает условия своего жизненного пути, может управлять им [Ананьев, 2001]. К. А. Абульханова-Славская отмечает, что жизненные перспективы определяются «профессиональным, семейным и возрастным самоопределением в жизни, которое зависит от личности, от её социально-психологической и социальной зрелости и активности» [Абульханова-Славская, 1991, с. 9].

Остановимся и на связанном с образом будущего понятием «жизненный сценарий», что поможет дать более широкое представление об интересующем нас феномене. Понятие жизненного сценария, введённое Э. Берном в 60-х годах XX века в качестве бессознательной программы развития человека, определяющей его жизнь, несколько устарело – возникли новые подходы к его рассмотрению [Берн, 2024]. Современное пониманием жизненного сценария помогает нам рассмотреть уже не только бессознательные убеждения, но и собственные сознательные установки, условия, влияющие на формирование личности. Кроме того, современными авторами привносится идея о способности корректировать жизненный сценарий. Будущее же становится формой проекции рефлексии на собственный жизненный сценарий, образ будущего интегрирует представления о желаемых формах поведения, отношениях, развитии, направляет деятельности личности.

Так, согласно Н. В. Гришиной, жизненный сценарий отражает человека как субъекта по отношению к собственным жизненным сферам [Гришина, 2011].

И. А. Мизинова, анализируя и обобщая разные подходы к рассмотрению жизненного сценария, приходит к выводу, что жизненный сценарий – это «некая программа развития человека, на основе которой формируются соответствующие модели поведения» [Мизинова, 2013, с. 60]. Направление сценария исходит из субъективно-значимых событий личности.

В. В. Нуркова рассматривает жизненный сценарий как «систему представлений личности об ожидаемых жизненных событиях и их типичном содержании согласно субъективной значимости и валентности» [Нуркова, 2011, с. 81]. Нуркова со своими коллегами на материале автобиографических нарративов респондентов разных возрастных групп показала, что жизненный сценарий пластичен, меняется в течение жизни в силу особенностей деятельности, развития, а также «культурного жизненного сценария», то есть того культурного контекста, в котором личность прибывает.

О. А. Браун, анализируя активность человека в планировании будущего, выделяет три фазы, оказывающие влияние на формирование и воплощение образа будущего [Браун, 2011]:

- Формирование образа желаемого. На этом этапе появляется то, что И. С. Кон [Кон, 1989] называет «мечтой», то есть позитивно окрашенный образ желаемого будущего.
- Оценка средств достижения поставленных целей и соотнесение этих средств со своими ресурсами и существующими барьерами.
- Формирование представлений о конкретных действиях, направленных на достижение желаемого, и о сроках их реализации.

Таким образом, видим, что общее в психологии личности между всеми определениями «жизненного пути», «жизненного сценария», «временной перспективы» как непосредственной части образа будущего — это акцент на непрерывном развитии личности, её устремленности вперед, к своему будущему на протяжении всей жизни. Сам образ будущего меняется под воздействием не только личности, но и средовых факторов. На основе этого мы можем выделить *динамические характеристики* образа будущего, а сам образ будущего определить как динамическое процессуальное образование.

Для того, чтобы понять *статистические* и *структурные свойства* образа будущего, мы обратимся к определениям, связанным не столько в целом со временем, сколько непосредственно с образом будущего.

С. В. Горбатов определяет концепцию собственного будущего как динамическую основу самореализации личности, выражающую её целеустремлённость, направленность на актуализацию своих задатков, способностей и талантов. В образе будущего исследователь выделяет не только когнитивный, эмоционально-оценочный, антиципационный (предвидение), но и адаптивный компонент. Реализация последнего возможна только при активности самого субъекта жизнедеятельности [Горбатов, 2000].

Бельгийский психолог Ж. Нюттен рассматривает образ будущего в качестве когнитивного пространственно-временного образования, выступающего в качестве катализатора для мотивации личности. То есть образ будущего характеризует отношения человека с миром, а также воплощается через конкретные поведенческие акты для реализации поставленных на временной прямой целей [Нюттен, 2004].

И. Ялом отмечает, что представления человека о будущем являются мощным детерминантом поведения: «Внутри человека – и на сознательном, и на бессознательном уровнях – существует ощущение задачи, идеальное “Я”, множество целей, к которым человек стремится, знание о своём предназначении и конечной смерти. Все эти конструкты простираются в будущее, однако они сильно влияют на внутренний опыт и поведение» [Ялом, 2017, с. 231]. Таким образом, в отношении будущего происходит соединение осознаваемых и неосознаваемых психических процессов регуляции, в которых не только высокий уровень регуляции влияет на способность к планированию, но и представления будущего детерминируют деятельность настоящего.

А. В. Баранова и Н. В. Яковлева рассматривают образ будущего как продукт самосознания, «срезово фиксирующего» потенциальные следствия деятельности человека, отражающего представления о потенциальных событиях будущего и ожиданиях человека от них на основе его прошлого опыта и действий в настоящем времени [Баранова, 2018].

Соответственно, образ будущего выступает не только как результат, но и как процесс создания будущего, являющийся когнитивной составляющей планирования. Планирование же выглядит

как ряд необходимых условий для прихода к желаемому образу будущего и как последовательность достижения определённых целей. Сам же образ будущего является совокупностью определённых характеристик (наличие планов, текущий статус в обществе, представление о собственном Я, вовлечённость в определённые сферы жизни), воплощённых в рамках определённых когниций, которые могут служить «срезом» личности, формируясь в виде конкретных представлений об Я-будущем. В этом мы можем проследить *статистическое свойство* образа будущего.

Можно заметить, что в своём рассуждении касательно образа будущего и его свойств мы идём от обратного относительно рассмотрения феномена целостности. Это в первую очередь связано и со сложностью в определении образа будущего, а также с трудностями в операционализации понятия. В. Н. Петрова отмечает, что несмотря на растущий интерес к образу будущего, его определение так и не вошло в основной тезаурус психологии за исключением отдельных научных школ [Петрова, 2009]. Изучая современные подходы к исследованию образа будущего, согласимся с В. Н. Петровой: термин «образ будущего» не стал частью основного тезауруса в психологии, кроме того в самих работах по образу будущего не всегда даётся его определение, он подразумевается как некая априорная категория.

Сама же В. Н. Петрова предлагает пространственно-динамическую модель организации образа будущего, представляющую собой единство трёх аспектов его рассмотрения: онтологического, феноменологического и деятельностного [Петрова, 2019]. В своём исследовании В. Н. Петрова в качестве основных параметров анализа образа будущего использовала протяженность, глубину, насыщенность, степень структурированности и реалистичности, аффективную установку, доминирующую направленность на реализацию или отсрочку реализации образа будущего. То есть по сути, мы можем объединить их в три больших группы, образующих образ будущего: когниции, эмоции и поведение. Несомненно, каждую из этих категорий можно пытаться измерить и рассмотреть как отдельную, но на современном этапе развития науки это неэффективно, поскольку все интегральные феномены, порождаемые системой личности в том или ином виде, являются производными от тех отношений, в которых находятся основные компоненты и элементы. Тем не менее в рамках создания теоретическаой модели образа будущего, выделение отдельных элементов и их характеристик может быть весьма полезно для дальнейших исследований.

Итак, образу будущего – как и целостности – присущи три свойства, то есть его можно определить как:

1. *Структурное свойство* – образ будущего есть совокупность определённых характеристик (когнитивных, эмоциональных и поведенческих) (В. Н. Петрова).

2. *Статистическое свойство* – элементы образа будущего связаны между собой, влияют друг на друга и конечное представление о будущем, а полученный образ может выступать как «катализатор для мотивации» – по Ж. Нюттену; «детерминантой поведения» – по И. Ялому; срез, отражающий представления о потенциальных событиях будущего и ожиданиях человека – по А. В. Барановой и Н. В. Яковлевой

3. Образ будущего обладает *динамическим свойством*. Это динамическая характеристика, изменяемая постоянно в течение жизни как под влиянием внешних, так и внутренних факторов, так как человек является не только субъектом собственной жизни, но и открытой самоорганизующейся системой (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, С. В. Горбатов).

Заключение

Образ будущего, как и целостность личности, обладает аналогичными свойствами, а также они сопряжены между собой – образ будущего является в том числе динамической основой реализации личности, её представлений о себе, потенциальных изменениях. Образ будущего отражает индивидуальный способ временной и событийной организации жизненного пути, который детерминирует жизнь человека. Формирование образа собственного будущего имеет тесную связь со становлением личности, механизмами самосознания, устойчивой Я-концепцией, личностными чертами. Образ будущего, его уникальность и субъектность сопряжены с целостностью личности как интегративной базовой характеристикой системы личности. Исходя из этого можно сделать логичное предположение, что образ будущего может выступать маркером целостности личности. Иными словами, целостность образа личности, его устойчивость отражает целостность личности, служит ее проявлением. Эта связь может сыграть большое значение для развития психологической практики, диагностики,

изучения целостности личности, дальнейшей операционализации понятия.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 299 с.

2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 288 с.

3. Аристотель Сочинения в 4-х томах. Т. 1 / под ред. В. Ф. Асмус; пер. с древнегреч. И. В. Брагинской, М. Л. Гаспарова, С. А. Шевелева, Г. А. Миллер. Москва : Мысль, 1976. 550 с.

4. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. Москва : Смысл, 2002. 570 с.

5. Баранова А. В. Анализ понятия «образ будущего» в контексте психологии здоровья / А. В. Баранова, Н. В. Яковлева // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журнал. 2018. Т. 6. № 4 (23). URL: http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=357 (дата обращения: 15.11.2024).

6. Баркова В. В. Диалектика философского исследования многомерной целостности человека в гуманитарно-педагогическом ракурсе / В. В. Баркова, В. С. Цилицкий // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 367–370.

7. Берн Э. Игры, в которые играют люди / пер. с англ. А. А. Грузберг. Москва : Эксмо, 2024. 288 с.

8. Браун О. А. Факторы, влияющие на планирование жизненного пути личности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 3. С. 67–71.

9. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. Москва : Смысл, 2008. 272 с.

10. Горбатов С. В. Концепция собственного будущего как фактор регуляции поведения несовершеннолетних. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_bibl_789119/ (дата обращения: 15.11.2024).

11. Гришина Н. В. Процессуальный подход: устойчивость и изменчивость как основания целостности личности / Н. В. Гришина, С. Н. Костромина // Психологический журнал. 2021. Т. 42, № 3. С. 39–51.

12. Гришина Н. В. Жизненные сценарии: нормативность и индивидуализация // Психологические исследования. 2011. № 3 (17). URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/491-grishina17.html (дата обращения: 15.11.2024).

13. Капцов А. В. Влияние типов отношения студентов вузов к цифровой образовательной среде на интенсивность ее воздействия / А. В. Капцов, Е. И. Колесникова // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2021. Т. 4, № 2(11). С. 12–19. DOI 10.54072/26586568_2021_4_2_12.

14. Капцов А. В. Оценка целостности психологической системы // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2018. № 2 (24). С. 3–15.

15. Комарова И. Ю. Стремление к целостности как фактор преодоления психосоматических проявлений / И. Ю. Комарова, О. Ю. Пенечко // Методология современной психологии. 2023. № 17. С. 174–185.

16. Кон И. С. Психология ранней юности: книга для учителя. Москва : Просвещение, 1989. 255 с.

17. Коткова А. В. Философская и психологическая рефлексия целостности человека // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2015. Т. 3. С. 94–97.

18. Кроник А. А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. Москва : Смысл, 2003. 306 с.

19. Мизинова И. А. Жизненный сценарий личности: основные подходы к рассмотрению // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13. № 4. С. 59–64.

20. Морозова Е. А. О подходах к пониманию проблемы целостности личности // Наука и культура России. 2017. Т. 1. С. 89–94.

21. Нуркова В. В. Автобиографическая память с позиций культурно-деятельностной психологии, результаты и перспективы исследования // Вестник московского университета. Сер. 14, Психология. 2011. № 1. С. 79–90.

22. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева; пер. с англ. Е. Ю. Пятаева, Н. Н. Толстых, В. И. Шевяхова. Москва : Смысл, 2004. 607 с.

23. Панов В. И. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация / В. И. Панов, А. В. Капцов // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 4. С. 91–103. DOI 10.17759/pse.2021260408.

24. Петрова В. Н. Изучение образа будущего: методологические проблемы и пути их решения // Сибирский психологический журнал. 2009. № 32. С. 6–10.

25. Плющ А. Н. Понимание идентичности в контексте культурно-исторической психологии // Психология: журнал Высшей школы экономики. 2023. Т. 20, № 2. С. 338–353.

26. Плющ А. Н. Теоретические подходы к исследованию личности и их метаанализ // Методология, теория, история психологии личности : сб. ст. / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Никитина, Н. Е. Харламенкова. Москва : Институт психологии РАН, 2019. С. 61–68.

27. Розин В. М. «Само» как условие и механизм становления личности // Мир психологии. 2021. № 1–2 (105). С. 194–202.

28. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Москва : Наука, 1997. 190 с.

29. Хайдеггер М. Бытие и время / пер.с нем. В. В. Бибихина. Харьков : Фолио, 2003. 503 с.

30. Харламенкова Н. Е. Динамический подход Л. И. Анцыферовой к психологическому исследованию личности: новые грани проблемы // Научные подходы в современной отечественной психологии. 2023. С. 461–477.

31. Ходякова Н. В. Модернизация воспитания в XXI веке: движение к целостной личности // Прикладная психология и педагогика. 2022. Т. 7. № 2. С. 21–29.

32. Юров И. А. Вклад ленинградских психологов в системно-комплексную парадигму отечественной психологии // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2023. Т. 8, № 4. С. 24–47. DOI 10.38098/ipran.opwp_2023_29_4_002.

33. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / пер. с англ. Т. С. Драбкина. Москва : Класс, 2017. 576 с.

Reference list

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni = Life strategy. Moskva : Mysl', 1991. 299 s.

2. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznanija = Man as a subject of knowledge. Sankt-Peterburg : Piter, 2001. 288 s.

3. Aristotel' Sochinenija v 4-h tomah = Works in 4 volumes. T. 1 / pod red. V. F. Asmus; per. s drevnegrech. I. V. Braginskoj, M. L. Gasparova, S. A. Sheveleva, G. A. Miller. Moskva : Mysl', 1976. 550 s.

4. Asmolov A. G. Po tu storonu soznanija: metodologicheskie problemy neklassicheskoj psihologii = On the other side of consciousness: methodological problems of non-classical psychology. Moskva : Smysl, 2002. 570 s.

5. Baranova A. V. Analiz ponjatija «obraz budushhego» v kontekste psihologii zdorov'ja = Analysis of the concept of «image of the future» in the context of health psychology / A. V. Baranova, N. V. Jakovleva // Lichnost' v menjajushhemsja mire: zdorov'e, adaptacija, razvitie: setevoj zhurnal. 2018. T. 6. № 4 (23). URL: http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=357 (data obrashhenija: 15.11.2024).

6. Barkova V. V. Dialektika filosofskogo issledovanija mnogomernoj celostnosti cheloveka v gumanitarno-pedagogicheskom rakurse = Dialectics of the philosophical study of multidimensional human integrity in the humanitarian and pedagogical perspective / V. V. Barkova, V. S. Cilickij // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2018. T. 7. № 2 (23). S. 367–370.

7. Bern Je. Igry, v kotorye igrajut ljudi = Games, that people play / per. s angli. A. A. Gruzberg. Moskva : Jeksmo, 2024. 288 s.

8. Braun O. A. Faktory, vlijajushhie na planirovanie zhiznennogo puti lichnosti = Factors influencing the planning of the life path of an individual // Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: Gumanitarnye nauki. 2011. № 3. S. 67–71.

9. Golovaha E. I. Psihologicheskoe vremja lichnosti = Psychological personality time / E. I. Golovaha, A. A. Kronik. Moskva : Smysl, 2008. 272 s.

10. Gorbatov S. V. Koncepcija sobstvennogo budushhego kak faktor reguljacii povedenija nesovershennoletnih = The concept of one's own future as a factor in the regulation of juvenile behavior. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_bibl_789119/ (data obrashhenija: 15.11.2024).

11. Grishina N. V. Processual'nyj podhod: ustojchivost' i izmenchivost' kak osnovanija celostnosti lichnosti = Procedural approach: resilience and variability as grounds for personality integrity / N. V. Grishina, S. N. Kostromina // Psihologicheskij zhurnal. 2021. T. 42, № 3. C. 39–51.

12. Grishina N. V. Zhiznennye scenarii: normativnost' i individualizacija = Life scenarios: regularity and individualization // Psihologicheskie issledovanija. 2011. № 3 (17). URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/491-grishina17.html (data obrashhenija: 15.11.2024).

13. Kapcov A. V. Vlijanie tipov otnoshenija studentov vuzov k cifrovoj obrazovatel'noj srede na intensivnost' ee vozdejstvija = Influence of types of university students' attitudes to the digital educational environment on the intensity of its impact / A. V. Kapcov, E. I. Kolesnikova // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Serija 1. Psihologicheskie nauki. Pedagogicheskie nauki. 2021. T. 4, № 2(11). S. 12–19. DOI 10.54072/26586568_2021_4_2_12.

14. Kapcov A. V. Ocenka celostnosti psihologicheskoj sistemy = Assessing the integrity of the psychological system // Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Serija: Psihologija. 2018. № 2 (24). S. 3–15.

15. Komarova I. Ju. Stremlenie k celostnosti kak faktor preodolenija psihosomaticheskih projavlenij = Striving for integrity as a factor in overcoming psychosomatic manifestations / I. Ju. Komarova, O. Ju. Penechko // Metodologija sovremennoj psihologii. 2023. № 17. S. 174–185.

16. Kon I. S. Psihologija rannej junosti: kniga dlja uchitelja = Psychology of early youth: a book for the teacher. Moskva : Prosveshhenie, 1989. 255 s.

17. Kotkova A. V. Filosofskaja i psihologicheskaja refleksija celostnosti cheloveka = Philosophical and psychological reflection of human integrity // Aktual'nye problemy sovremennoj nauki, tehniki i obrazovanija. 2015. T. 3. S. 94–97.

18. Kronik A. A. Kauzometrija: Metody samopoznanija, psihodiagnostiki i psihoterapii v psihologii zhiznennogo puti = Causometry: Methods of self-knowledge, psychodiagnostics and psychotherapy in the psychology of life path / A. A. Kronik, R. A. Ahmerov. Moskva : Smysl, 2003. 306 s.

19. Mizinova I. A. Zhiznennyj scenarij lichnosti: osnovnye podhody k rassmotreniju = Personality life scenario: basic approaches to consideration // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2013. T. 13. № 4. S. 59–64.

20. Morozova E. A. O podhodah k ponimaniju problemy celostnosti lichnosti = About approaches to under-

standing the problem of personality integrity // Nauka i kul'tura Rossii. 2017. T. 1. S. 89–94.

21. Nurkova V. V. Avtobiograficheskaja pamjat' s pozicij kul'turno-dejatel'nostnoj psihologii, rezul'taty i perspektivy issledovanija = Autobiographical memory from the standpoint of cultural and activity psychology, research results and prospects // Vestnik moskovskogo universiteta. Ser. 14, Psihologija. 2011. № 1. S. 79–90.

22. Njutten Zh. Motivacija, dejstvie i perspektiva budushhego = Motivation, action and future perspective / pod red. D. A. Leont'eva; per. s angl. E. Ju. Pjataeva, N. N.Tolstyh, V. I. Shevjahova. Moskva : Smysl, 2004. 607 s.

23. Panov V. I. Struktura stadij stanovlenija sub#ektnosti obuchajushhihsja: svjaznost', celostnost', formalizacija = The structure of the stages in formation of students' subjectivity: coherence, integrity, formalization / V. I. Panov, A. V. Kapcov // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2021. T. 26, № 4. S. 91–103. DOI 10.17759/pse.2021260408.

24. Petrova V. N. Izuchenie obraza budushhego: metodologicheskie problemy i puti ih reshenija = Studying the image of the future: methodological problems and ways to solve them // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2009. № 32. S. 6–10.

25. Pljushh A. N. Ponimanie identichnosti v kontekste kul'turno-istoricheskoj psihologii = Understanding identity in the context of cultural-historical psychology // Psihologija: zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2023. T. 20, № 2. S. 338–353.

26. Pljushh A. N. Teoreticheskie podhody k issledovaniju lichnosti i ih metaanaliz = Theoretical approaches to personality research and their meta-analysis // Metodologija, teorija, istorija psihologii lichnosti : sb. st. / otv. red. A. L. Zhuravlev, E. A. Nikitina, N. E. Harlamenkova. Moskva : Institut psihologii RAN, 2019. S. 61–68.

27. Rozin V. M. «Samo» kak uslovie i mehanizm stanovlenija lichnosti = «Self» as a condition and mechanism for the formation of personality // Mir psihologii. 2021. № 1–2 (105). S. 194–202.

28. Rubinshtejn S. L. Chelovek i mir = Man and the world. Moskva : Nauka, 1997. 190 s.

29. Hajdegger M. Bytie i vremja = Being and time / per. s nem. V. V. Bibihina. Har'kov : Folio, 2003. 503 s.

30. Harlamenkova N. E. Dinamicheskij podhod L. I. Ancyferovoj k psihologicheskomu issledovaniju lichnosti: novye grani problemy = L. I. Antsyferova's dynamic approach to psychological personality research: new facets of the problem // Nauchnye podhody v sovremennoj otechestvennoj psihologii. 2023. S. 461–477.

31. Hodjakova N. V. Modernizacija vospitanija v XXI veke: dvizhenie k celostnoj lichnosti = Modernization of education in the XXI century: movement towards a holistic personality // Prikladnaja psihologija i pedagogika. 2022. T. 7. № 2. S. 21–29.

32. Jurov I. A. Vklad leningradskih psihologov v sistemno-kompleksnuju paradigmu otechestvennoj psihologii = The contribution of Leningrad psychologists to the system-complex paradigm of domestic psychology // Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaja psihologija i psihologija truda. 2023. T. 8, № 4. S. 24–47. DOI 10.38098/ipran.opwp_2023_29_4_002.

33. Jalom I. Jekzistencial'naja psihoterapija = Existential psychotherapy / per. s angl. T. S. Drabkina. Moskva : Klass, 2017. 576 s.

Статья поступила в редакцию 28.11.2024; одобрена после рецензирования 19.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 28.11.2024; approved after reviewing 19.12.2024; accepted for publication 23.01.2025.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-150
EDN: KHJPDH

Эмпирическая классификация ненормативных личностных кризисов

Елена Николаевна Корнеева
Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108
e.korneeva.korneeva@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-5682-5552

Аннотация. Статья посвящена анализу феномена ненормативного личностного кризиса. Он трактуется как специфическая деформация внутреннего мира человека, столкнувшегося с кризисной или психотравмирующей ситуацией; как особый тип личностного кризиса, имеющий принципиальное отличие от нормативных или возрастных личностных кризисов. Нормативные и ненормативные личностные кризисы являются основанием для классификации последних. Основное внимание в статье уделяется ненормативным личностным кризисам, их эмпирической классификации и дифференциации. Показано, что проявления ненормативных личностных кризисов представлены во внутреннем мире по-разному, что позволяет объединить и дифференцировать эти признаки на разные группы локаций. Анализ эмпирических данных Е. В. Битюцкой, Ф. Е. Василюка, Н. Н Дудаль, Л. Г. Жедуновой, К. В. Карпинского, В. В. Пантелеевой позволил дифференцировать и объединить проявления ненормативных кризисов личности в пять групп таких локаций: функциональные, аффективные, когнитивные, мотивационные и личностно-идентификационные. При этом ориентированность разных исследователей на разные группы этих проявлений позволила выделить парциальный подтип ненормативного кризиса, проявления которого по-разному локализованы во внутреннем мире индивидов. Парциальный подтип ненормативных личностных кризисов, в свою очередь, может быть подразделен на функционально-парциальный, аффективно-парциальный, когнитивно-парциальный, мотивационно-парциальный и идентификационно-парциальный виды ненормативных личностных кризисов. Эмпирически доказана возможность нахождения проявлений ненормативного личностного кризиса одновременно в нескольких группах локализаций. Такой подтип ненормативного кризиса был обозначен как комплексный. Наличие связей между проявлениями, относящимися к разным группам, представленными проявлениями в сочетании с наличием ряда дезадаптивных симптомокомплексов, позволило выделить подтип ненормативного личностного кризиса, названный нами системным. Использование принципов системно-генетического анализа феномена ненормативного личностного кризиса определило выбор следующего основания для его классификации – дезадаптивно или адаптивно протекающего. Работа с ненормативными кризисами не просто предполагает направленность психологической помощи на поиск выхода из кризиса, но протекает в несколько этапов, характеризующих адаптивную эволюцию ненормативного личностного кризиса, завершающуюся повышением жизнестойкости и личностной зрелости лиц, переживших ненормативный личностный кризис.

Ключевые слова: ненормативный личностный кризис; уровни проявления кризиса; классификация; подтипы ненормативных кризисов; подвиды ненормативных кризисов; внутренний мир человека; дезадаптивная эволюция; адаптивная эволюция

Для цитирования: Корнеева Е. Н. Эмпирическая классификация ненормативных личностных кризисов // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 150–159. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-150. https://elibrary.ru/KHJPDH

Original article

Empirical classification of non-normative personality crises

Elena N. Korneeva
Candidate of psychological sciences, associate professor at department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
e.korneeva.korneeva@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-5682-5552

© Корнеева Е. Н., 2025

Abstract. The article is devoted to the analysis of the phenomenon of non-normative personal crisis. It is interpreted as a specific deformation of the inner world of a person who is faced with a crisis or traumatic situation. Non-normative personality crises are interpreted as a special type of personality crisis, which has a fundamental difference from normative or age-related personality crises. Normative and non-normative personality crises are the first basis for classifying the latter. The main focus of the article is on non-normative personal crises, their subsequent classification and differentiation. It is shown that the personal representation of signs or manifestations of a non-normative crisis can be represented in the inner world at different levels. The theoretical analysis of the works of E. V. Bityutskaya, F. E. Vasilyuk, N. N. Dudal, L. G. Zhedunova, K. V. Karpinsky, V. V. Panteleeva made it possible to differentiate and combine the manifestations of non-normative personality crises into five groups: functional, affective, cognitive, motivational and personality-identification. At the same time, the orientation of different researchers to different groups of these manifestations made it possible to identify a partial subtype of the non-normative crisis, the manifestations of which are localized in the inner world of different individuals in one of these groups. The empirically proven possibility of localization in manifestations of an abnormal personality crisis simultaneously in several groups. Such a subtype of the non-normative crisis has been designated as complex. The presence of links between manifestations belonging to different groups of the presented manifestations, combined with the presence of a number of maladaptive symptom complexes, allowed us to identify a subtype of abnormal personality crisis, which we called systemic. The use of the principles of systemic genetic analysis of the phenomenon of abnormal personality crisis determined the choice of the next basis for their classification – maladaptive or adaptive. Working with non-normative crises does not just imply the focus of psychological assistance on finding a way out of the crisis, but proceeds in several stages characterizing the adaptive evolution of an abnormal personal crisis, culminating in an increase in the resilience and personal maturity of persons who have experienced an abnormal personal crisis.

Key words: non-normative personal crisis; levels of crisis manifestation; classification; subtypes of non-normative crises; subspecies of non-normative crises; human inner world; maladaptive evolution; adaptive evolution

For citation: Korneeva E. N. Empirical classification of non-normative personality crises. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 150-159. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-150. https://elibrary.ru/KHJPDH

Введение

Научное исследование любого феномена предполагает его классификационную характеристику. Поэтому в данной статье мы обратимся к вопросу возможной классификации ненормативных личностных кризисов как типа личностных кризисов. Феноменология ненормативных личностных кризисов стала активно и широко исследоваться в последнее время, в том числе в связи с социальными процессами, происходящими у нас в стране и в мире в целом в последнее десятилетие. Пандемия короновируса, унесшая жизни многих и многих людей и практически всех заставившая испытать страх за свою жизнь, жизнь и здоровье близких, нескончаемые военные конфликты, начало и продолжение СВО, обострение экономических проблем, особенно в депрессивных регионах нашей страны, усиливающаяся и неослабевающая внутренняя миграция населения, тотальная цифровизация, необходимость по-новому выстраивать свою жизнь после развода, увольнения, окончания профессиональной подготовки, частичная или полная потеря трудоспособности, завершение карьеры – это далеко не полный перечень вызовов, с которыми приходится сталкиваться нашим современникам. Нередким ответом на эти вызовы является ненормативный личностный кризис, поскольку перечисленные выше события требуют усиленной траты ресурсов личности, а их истощение и сопряжено с риском появления признаков или симптоматики ненормативных личностных кризисов. Их научная классификация позволит исследователям и практикам оказывать более успешную и эффективную помощь людям по изживанию деструктивных изменений в своем внутреннем мире, продиктованным их пребыванием в ненормативном кризисе, личностно-специфичным проживанием его.

Результаты исследования

Развитие личности немыслимо без кризисов. Кризисность относится к числу фундаментальных закономерностей психического развития, на которую указывали в своих работах Л. С. Выготский, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков [Слободчиков, 2000], Э. Эриксон [Эриксон, 1996] и другие. Кризис есть не что иное, как скачок в развитии, прерывание процесса количественного накопления изменений и переход на качественно иной уровень функционирования и взаимодействия с социальной средой. Все исследователи данной закономерности указывали на наличие нормативных или возрастных кризисов в развитии человека, формировании его личности. Выделяя и опи-

сывая разное число этих кризисов, исследуя специфику их проявлений и протекания на разных стадиях онтогенеза, все они сходились во мнении, что возрастные кризисы носят закономерный характер, избежать или предупредить их появление не представляется возможным, у разных людей они отличаются лишь продолжительностью и интенсивностью, частично сдвигами во времени наступления. Результатом всякого нормативного кризиса является появление личностных новообразований, обусловливающих переход личности на следующую стадию развития. Сам же способ проживания нормативного возрастного кризиса может различаться мерой его конструктивности и в определенных ситуациях может порождать необходимость обращения за психологической или иной помощью, направленной на восстановление нарушенных отношений между личностью и ее социальным окружением. Примерами могут служить кризис 3-х лет, кризис подросткового возраста, когда инициаторами обращения за психологической помощью выступают взрослые (родители, воспитатели, педагоги), а сам ребенок или подросток своим бунтарским поведением лишь выражает неудовлетворенность собой и своей жизнью, требованиями, предъявляемыми к нему со стороны окружающих.

Отсюда следует, что нормативные или возрастные кризисы встречаются в жизни любого человека и число кризисов, через которые личности довелось «перевалить», определяется возрастом или продолжительностью жизни человека. Они обязательны и неизбежны. Поэтому опыт пребывания в кризисе, но кризисе нормативном, опыт своеобразного проживания кризиса через деформацию и реконструкцию существующих отношений у личности уже имеется.

Другое дело ненормативные личностные кризисы. Они проживаются, в первую очередь, во внутреннем мире человека, то есть специфическим образом переживаются личностью. По мнению В. Д. Шадрикова, внутренний мир представляет собой особую «потребностно-эмоционально-информационную субстанцию» или «отдельную область психических явлений, существующих внутри человека, его психики» [Шадриков, 2006, с. 6]. Появление ненормативных личностных кризисов обусловлено кризисными событиями или ситуациями, предъявляющими повышенные требования к адаптивным возможностям человека и воспринимаемыми, трактуемыми им как личностная проблема, не разрешимая привычными для него способами. Поэтому ненормативные кризисы могут возникнуть в жизни любого человека и от нормативных кризисов их отличает момент необязательности или случайности. К числу таких событий, инициирующих возникновение ненормативных личностных кризисов, могут быть отнесены ситуации, сопровождающие жизнь человека и нередко обозначаемые как кризисные. Наиболее типичными или часто встречающимися кризисными ситуациями выступают: разрыв значимых для личности отношений, связанных с разводом, предательством, вынужденным удаленным проживанием, финалом и разрывом сексуальных отношений; утрата близкого человека; вынужденная миграция из страны или региона; заболевание или его реальная угроза; потеря работы в результате увольнения, реорганизации, достижения человеком пенсионного возраста; потеря «дома» (страны, реального жилища, невозможность вернуться на малую родину) и другие. Их наступление или появление в жизни человека личностью не прогнозируется, поэтому такие ситуации для личности не только неожиданны, но и нежелательны и субъективно трактуются как психотравмирующие. Деструктивный характер ненормативных личностных кризисов определяется экстремальной амортизацией личностных ресурсов и ее адаптивных возможностей.

Нормативные и ненормативные личностные кризисы выступают в качестве различных типов существующих в жизни человека кризисов. В Таблице 1 представлены наиболее существенные различия ненормативных и нормативных личностных кризисов, выявленные в ходе теоретического анализа данных феноменов.

Таблица 1.

Отличительные признаки двух типов личностных кризисов

Типы личностных кризисов	
Нормативные личностные кризисы	**Ненормативные личностные кризисы**
Возникают закономерно и предсказуемо	Возникают неожиданно и непредсказуемо
Обусловлены сменой социальной ситуации развития личности	Обусловлены кризисными ситуациями и психотравмирующими событиями
Ведут к появлению личностных новообразований	Ведут к деформации внутреннего мира личности
Имеют конструктивные и деструктивные проявления, зачастую неосознаваемые самим человеком	Имеют деструктивные проявления, сопряжены с личностным дискомфортом и субъективной неудовлетворенностью

Типы личностных кризисов	
Нормативные личностные кризисы	**Ненормативные личностные кризисы**
Продолжительность и острота кризиса личностно и социально детерминированы	Продолжительность и острота кризиса личностно детерминирована

Кризисные ситуации порождают деформации во внутреннем мире личности, требуют от индивида быстрой адаптации, на которую способен далеко не каждый человек. М. В. Белоусов, Е. Ю. Пряжникова отмечают, что пребывание личности в ненормативном кризисе требует перестройки сознания и новых способов реагирования на происходящее [Белоусов, 2019]. В то же время ресурсные возможности не каждой личности позволяют успешно решать эту задачу и, соответственно, ряд лиц «погружаются» в ненормативный кризис и не могут самостоятельно выйти из него.

По нашему мнению, ненормативный кризис в первую очередь затрагивает внутренний мир человека, происходящие в нем подвижки и деформации временны и носят обратимый характер. Поэтому нередко ненормативный кризис характеризуют как психическое состояние, сопровождаемое нарушениями в функционировании и ведущее к изменению образа себя и образа мира в целом.

Е. В. Битюцкая [Битюцкая, 2020], Н. Н Дудаль [Дудаль, 2018], Л. Г. Жедунова [Жедунова, 2012], К. В. Карпинский [Карпинский, 2012], В. В. Пантелеева [Пантелеева, 2011] отмечают личностную значимость ненормативных кризисов и необходимость прилагать усилия для их разрешения. При этом кризис сопровождается максимальной или значительной степенью дезинтеграции на внутреннем субъективном уровне и выраженной социальной дезадаптацией на уровне социального взаимодействия. По словам Ф. Е. Василюка, здесь человек сталкивается с «невозможностью реализации внутренних необходимостей своей жизни», а основным его содержанием, по данным Л. Г. Жедуновой, является ощущение или переживание «тупика», которое знаменует своеобразный пик в его развитии.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что ненормативный личностный кризис представляет собой комплекс детерминированных кризисной ситуацией деструктивных изменений внутреннего мира человека. Эти деструктивные изменения могут быть по-разному локализованы во внутреннем мире личности. Условно можно выделить следующие группы их локаций:

* функциональные,
* аффективные,
* когнитивные,
* мотивационные,
* личностно-идентификационные деструкции или проявления.

Функциональные деструкции внутреннего мира личности отражаются на соматическом и функциональном состояниях человека, они характеризуется усталостью с тенденцией к истощению (Д. Е. Барашева). Наличие функциональных деструкций диагностируется низкими показателями активности и самочувствия по методике «Самочувствие-активность, настроение» (авторы В. А. Доскин, М. П. Мирошников). В ходе клинической беседы клиентами отмечается замедленный темп работы, невозможность ее успешного завершения, низкая продуктивность психических и психомоторных функций, общая вялость, снижение громкости речи, появление частых пауз и остановок.

Аффективные локации признаков ненормативного личностного кризиса во внутреннем мире человека традиционно характеризуются чрезмерностью эмоциональных реакций (горевания, отчаяния, безысходности и т. п.), переживанием «собственной хрупкости и незащищенности», усилением тревоги, появлением признаков депрессии, нарастанием неудовлетворенности. Данные признаки отмечаются в работах целого ряда исследователей, в частности Д. И. Барашевой [Барашева, 2016], Е. В. Битюцкой [Битюцкая, 2020], Ф. Е. Василюка [Василюк, 1984], Л. Г. Жедуновой [Жедунова, 2012]. Их обнаружение или психологическая диагностика возможны с помощью значительного числа диагностических процедур, например, тест-опросника Спилбергера на ситуативную и личностную тревожность, проективных рисуночных тестов, скрининговой методики ОДС (опросник депрессивных состояний), метафорических карт. Здесь их можно диагностировать по специфике описания психо-травмирующей ситуации, инициирующей ненормативный личностный кризис; использованию в этих описаниях большого числа эпитетов и метафор, имеющих негативную эмоциональную окраску.

Когнитивные деформации внутреннего мира личности, пребывающей в ненормативном кризисе, выражаются в дезадаптации мышления, деструктивной переоценке себя, своей жизни

и достижений, «автоматических мыслях» (о себе, жизни, смерти, происходящем), искаженных интерпретацях событий и сигналов из внешнего мира, ощущении «тупика», специфической «вязкости мыслей». Они описаны в работах Д. И. Барашевой [Барашева, 2016], Л. А. Варавиной, Е. Н. Корнеевой [Варавина, 2024], Л. Г. Жедуновой [Жедунова, 2012], В. В. Пантелеевой [Пантелеева, 2011] и выступают как наиболее часто встречающиеся и описываемые в рассказе симптомы, всплывающие в сознании клиентов, обращающихся за психологической помощью к консультантам или психотерапевтам.

Мотивационные деструкции внутреннего мира личности, пребывающей в ненормативном кризисе, могут быть сведены к трудностям в постановке и выборе целей (жизненных, профессиональных, образовательных и других), сложностям дифференциации ценностных ориентаций, ослаблению самоконтроля и саморегуляции, потере основных жизненных ориентиров, дисбалансе меры выраженности терминальных и инструментальных ценностей и смысловых базовых установок, трудностям и принципиальной невозможности реализации мотивов и устремлений. Этот широкий класс явлений описан в работах Ф. Е. Василюка [Василюк, 1984], Л. Г Жедуновой [Жедунова, 2012], Л. А. Варавиной, Е. Н. Корнеевой [Варавина, 2024] и других исследователей. Выявить признаки ненормативного кризиса, представленного на мотивационном уровне, возможно с помощью таких диагностических процедур, как опросник волевой саморегуляции ((ВСК) авторы-сотавители А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман), опросник В. И. Морасановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ-2020), тест на смысло-жизненные ориентации А. А. Леонтьева, опросник ОТЕЦ (опросник терминальных ценностей) и других психодиагностических процедур, а также с помощью метода свободных описаний.

Признаками ненормативного личностного кризиса, отнесенными нами к группе личностно-идентификационных деструкций, являются изменения в структуре личностной идентичности, выражающиеся в потере привычного образа Я, «потере авторства жизни», разрушении связей между разными видами личностной идентичности. Их наличие отмечают такие исследователи, как В. А. Аляева [Аляева, 2022], Д. И. Барашева [Барашева, 2016], Н. Н. Дудаль [Дудаль, 2018], Л. Г. Жедунова [Жедунова, 2012], Лоди-Смитт [Lodi-Smiht, 2017]. Их обнаружение и диагностика может осуществляться с помощью теста Куна-Макпартленда «Кто Я» (модификация Т. В. Румянцевой), проективной методики «Автопортрет» и других.

Таким образом, можно зафиксировать видовое разнообразие ненормативных личностных кризисов.

Приведенная классификация локаций проявлений ненормативного личностного кризиса во внутреннем мире личности и факт расхождения в описании его проявлений у разных исследователей позволяют предположить наличие разных подтипов ненормативных личностный кризисов и предложить их классификацию, основанную на оценке локализации и меры представленности деструктивных изменений внутреннего мира личности. На этом основании можно выделить следующие подтипы ненормативных личностных кризисов:

– парциальный,

– комплексный и

– интегративный или системно-представленный подтипы.

Сосредоточенность или локализация признаков ненормативного кризиса внутри какой-либо одной группы деструкций внутреннего мира личности характеризуется нами как парциальный подтип ненормативного личностного кризиса. На это указывают данные исследователей феномена ненормативного кризиса, во многом не повторяющие друг друга, а лишь дополняющие общую картину. Это и является подтверждением того факта, что у лиц с разной симптоматикой или проявлениями ненормативных личностных кризисов наличествует парциальный подтип кризиса, распадающийся на множество видов: функционально-парциальный, аффективно-парциальный, когнитивно-парциальный, мотивационно-парциальный и личностно-идентификационный. Функционально-парциальный вид ненормативного личностного кризиса чаще все сопровождается псевдо-соматическими расстройствами, когда у человека, по его словам, «все болит», а медики не находят признаков нарушений функционирования различных систем организма. Аффективно-парциальный вид ненормативного личностного кризиса сопровождается преувеличенными страхами, чувством беспокойства и депрессивной симптоматикой (последний часто встречался в период пандемии короновируса). Когнитивно-парциальный вид ненормативного личностного кризиса традиционно сопровождается навязчивыми автоматически возникающими мыслями

о себе, своей семье, других людях, (подобные мысли нередко появляются в ситуации предразвода, развода, вынужденной миграции и т. п. ситуациях). Мотивационно-парциальный вид ненормативного личностного кризиса обычно сопряжен с переломными моментами в жизни и профессиональной деятельности человека. Здесь на первый план выступает борьба мотивов и невозможность принятия решения. Парциальный личностно-идентификационный вид ненормативного личностного кризиса, примерами которого могут служить кризисы социальной, профессиональной или гражданской идентичности, выражается в разрушении ранее сформированной личностной идентичности, ролевом конфликте, невозможности ответить на вопрос, кем я являюсь в той или иной ситуации: бывшая жена или друг, член команды или руководитель, начальник или старый приятель, предатель или истинный патриот.

Комплексный подтип ненормативного личностного кризиса характеризуется наличием значительного числа его признаков, одновременно относящихся к двум или трем группам локаций деструктивных изменений внутреннего мира личности, локализованных или представленных внутри нескольких групп деструкций (обычно двух или трех из выделенных пяти). Данный факт определяет большую легкость констатации или диагностики наличия ненормативного личностного кризиса. Однако комплексный подтип ненормативного личностного кризиса сопряжен со значительной степенью деструктивной деформации внутреннего мира клиента, осознанием им внутриличностного дискомфорта, неудовлетворенности собой, сложившейся ситуацией, жизнью в целом.

Интегративный или системно-представленный подтип ненормативного личностного кризиса имеет не только широкий спектр проявлений, свойственных предыдущему подтипу, но и обнаруживает наличие связей между проявлениями, относящимися к разным группам локаций (интеграция признаков или проявлений кризиса). Корреляционная созависимость проявлений ненормативного личностного кризиса усиливает общую тяжесть состояния человека, пребывающего в таком кризисе.

Кроме вышеперечисленных признаков в исследовании Л. А. Варавиной, выполненном под нашим руководством, обнаружены типичные симптомокомплексы, также характеризующие специфику внутреннего мира личности, переживающей ненормативный кризис [Варавина, 2024]. Первый из них заключается в высокой степени интегрированности всех смысловых базовых установок и наличии отрицательной корреляционной связи последних со стратегиями совладающего поведения. Это означает, что усиление или ослабление любой из смысловых базовых установок личности ведет к соответствующим изменениям остальных и обратным им изменениям готовности к использованию типичных для личности стратегий совладающего поведения. Второй симптомокомплекс, также обнаруженный эмпирическим путем, представлен типичной деформацией степени выраженности комплекса смысловых базовых установок и копинг-стратегий. Наибольшую меру выраженности у лиц, пребывающих в ненормативном личностном кризисе, имеют такие смысловые базовые установки (СБУ), как стремление к сохранению о себе мнения окружающих, установки на успех и поддержку со стороны окружающих, а наименьшую – требовательность к себе и ответственность за других (их поведение и эмоциональное благополучие). При этом указанные типичные показатели СБУ сочетаются с низкими и экстремально низкими показателями самоконтроля и планирования как вариантами копинг-стратегий, применяемых лицами, находящимися в кризисной ситуации.

Обнаруженные симптомокомклексы типичных деформаций, заключающихся в высокой степени интегрированности смысловых базовых установок личности, и их отрицательная связь со стратегиями совладающего поведения (первый дезадаптивный симптомокомплекс) и типичным соотношением разной меры выраженности показателей СБУ, сочетающихся с низкими и экстремально низкими показателями самоконтроля и планирования как дискриминируемыми личностью стратегиями совладающего поведения, характеризуют последний из выделенный подтипов ненормативных личностных кризисов, а именно интегративный или системно-представленный подтип ненормативного личностного кризиса.

Психотравмирующие и кризисные ситуации, инициирующие появление и развитие ненормативного личностного кризиса, имеют объективные и субъективные параметры, описанные в работе Т. Парсонса [Parsons,1951] и присущие любой ситуации.

К числу объективных параметров всякой ситуации Парсонс относит время, место, состав и число участников, условия их взаимодействия,

предполагающие определенность прав, обязанностей и средств взаимодействия участников ситуации. Они же наличествуют в психотравмирующих и кризисных ситуациях, поскольку они локализованы в жизни и жизнедеятельности личности и характеризуются отношениями между субъектами, задействованными в них. При этом указанные объективные характеристики инициирующих кризис ситуаций могут искажаться в сознании личности, занимать чрезмерно большое или малое место во внутреннем мире такого человека. Типичным искажением видения или трактовки ситуации, придающим ей психотравмирующий характер, является эффект уникальности такой ситуации, изменение соотношения между собственными правами и обязанностями, правами и обязанностями других вовлеченных в нее лиц. Субъективными параметрами любой ситуации, по Парсонсу, выступают психологическая атмосфера; возникающие в ней или существующие помимо нее отношения; нормы, ценности и ценностные ориентации; стереотипы сознания; субъективные смыслы и их трактовка. Перечисление этих параметров позволяет предположить, что во внутреннем мире личности, пребывающей в ненормативном кризисе, субъективные параметры преобладают над объективными. В частности, психологическая атмосфера психотравмирующей или кризисной ситуации всегда негативно эмоционально окрашена. Ее преобладание может формировать особый подвид ненормативного личностного кризиса – аффективно-парциальный. Действующими в ней или последующими ей стереотипами сознания зачастую являются автоматические мысли-клише: «за что мне такое?», «что теперь будет?», «не знаю, что делать», характеризующие тупиковость сознания такой личности. Их превалирование в сознании человека сопряжено с появлением другого подвида – когнитивно-парциального ненормативного личностного кризиса. Субъективные смыслы происходящего (произошедшего) разрушительны по отношению к личностной идентичности и Я-концепции индивида, их рефлексия определяет появление личностно-идентификационного подвида ненормативного личностного кризиса.

Опираясь на принципы системогенеза, предложенные в работах В. Д. Шадрикова [Суворова, 2010], можно предположить, что процессуальная природа ненормативных личностных кризисов имеет свой дезадаптивный и адаптивный генез. Дезадаптивный генез ненормативных личностных кризисов имеет несколько этапов, описание которых мы позаимствовали в исследованиях Дж. Каштана [Пантелеева, 2011], посвященных изучению семейных кризисов. Однако они применимы и к ненормативным личностным кризисам. Дезадаптивная эволюция кризисных проявлений разделена им на следующие этапы:

– первичный рост напряжения, когда подключаются известные человеку по опыту способы решения проблем;

– возрастание напряжения в условиях, где ранее апробированные и привычные для человека способы и модели поведения оказываются неэффективными;

– прогрессирующий рост напряжения и тревоги, мобилизация внешних и внутренних ресурсов личности;

– появлению депрессивных состояний, чувства беспомощности и безнадежности, дезорганизация личности.

Соответствующий генез симптоматики ненормативных личностных кризисов может быть обозначен как прохождение его через следующие 4 этапа: на 1-м этапе личность подключает известные ей по предыдущему опыту способы решения возникшей проблемы, идет экстренная амортизация личностных ресурсов; на 2-м этапе протекания ненормативного кризиса происходит осознание неэффективности и бессмысленности применения имеющихся в индивидуальном опыте стратегий, в силу чего нарастает эмоциональное и физическое напряжение; 3-й – мобилизационный этап ненормативного кризиса, предполагает, что личность по максимуму использует свои ресурсы, и идет их ускоренная нерациональная амортизация, ведущая к истощению; и 4-й этап или этап «окончательного тупика» [Павлова, 2017; Пантелеева, 2011] наступает, если предпринятые усилия и действия не дали положительного результата. Обычно именно по достижении этой стадии личность принимает решение о необходимости и целесообразности обращения за психологической или иной помощью, возможной и доступной ей в пространстве ее существования.

Вместе с тем специалисты, работающие в направлении оказания действенной психологической помощи лицам, пребывающим в личностном кризисе, отмечают возможность его успешного преодоления. В частности в консультативной работе с такими клиентами Л. Г. Жедунова описывает последовательное разворачивание трех основных этапов: начало («погружение»),

середина («тупик»), окончание («открытие», «выход») [Жедунова, 2012, с. 238]. Эти данные доказывают возможность и обратной эволюции кризиса.

Истощение внутренних ресурсов личности, пребывающей в ненормативном кризисе, не означает, что кризис не может быть успешно пережит и преодолен за счет подключения социальных ресурсов, а именно адресной профессиональной медико-психолого-социальной помощи. Мы предполагаем, что обратная адаптивная эволюция, или инволюция, проявлений ненормативного кризиса может протекать по следующей схеме, характеризующей ее динамику и, одновременно, глубину и эффективность проработки кризиса:

– снижение интенсивности проявления и числа признаков ненормативного кризиса;

– дезинтеграция проявлений ненормативного личностного кризиса за счет разрушения связей между его проявлениями внутри как одной группы, так и нескольких групп локаций признаков ненормативного кризиса;

– восстановление ресурсности личности за счет изживания деструктивных установок и перестройки работы сознания;

– восстановление способности к саморегуляции негативных эмоциональных состояний и самоконтроля дезадаптивных моделей поведения, формирование жизнестойкости и повышение личностной зрелости.

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, хочется еще раз подчеркнуть актуальность и значимость изучения проблематики ненормативных личностных кризисов. Последние трактуются нами как детерминированные кризисной ситуацией изменения внутреннего мира человека. Эти изменения носят различный характер и поразному локализованы во внутреннем мире личности. В частности мы выделяем группы функционально, аффективно, когнитивно, мотивационно и личностно-идентификационно локализованных деструкций. При этом во внутреннем мире личности, пребывающей в ненормативном кризисе, обнаруживаются типичные для кризиса симптомокомплексы, характеризующие соотношение, меру выраженности и сцепленность (связь) базовых смысловых установок и стратегий совладающего поведения. Симптоматика проявлений ненормативного кризиса различается на разных этапах его протекания или дезонтогенеза и лишь достижение последнего этапа дезонтогенеза инициирует обращение человека за психологической или иной медико-психолого-социальной помощью.

Проведенный анализ и описание позволили нам выделить два типа кризисов – кризисы нормативные или возрастные и ненормативные, при этом оба (нормативные и ненормативные) являются личностными кризисами.

Локализация и сцепленность проявлений ненормативных кризисов во внутреннем мире личности позволяют выделить парциальные, комплексные и интегративные подтипы ненормативных личностных кризисов. Парциальные, в свою очередь, делятся на функционально-парциальные, аффективно-парциальные, когнитивно-парциальные, мотивационно-парциальные и личностно-идентификационно-парциальные виды ненормативных личностных кризисов. Данная классификация позволяет осуществлять осознанно-целенаправленный отбор и выбор стратегий и технологий психологической и иной помощи людям, пребывающим в ненормативном личностном кризисе.

Применение системно-генетического подхода к классификации ненормативных личностных кризисов позволило выделить и описать их дезадаптивную и адаптивную эволюцию. Первая идет за счет применения и амортизации личностных ресурсов и адаптивных возможностей личности и выражается в дезадаптивных деформациях внутреннего мира человека. Адаптивная эволюция ненормативных личностных кризисов предполагает вмешательство и помощь со стороны специалистов и направлена на восстановление ресурсов личности, обретение ею жизнестойкости, подготавливает человека к более продуктивному проживанию возможных в ближайшем или отдаленном будущем ненормативных личностных кризисов, обусловленных вероятностью появления на жизненному пути личности психотравмирующих и кризисных ситуаций; формирует личностную зрелость человека даже в относительно юном возрасте.

Библиографический список

1. Аляева В. А. Кризисы профессиональной идентичности студентов-выпускников вуза в процессе профессионального становления // Актуальные исследования. 2022. № 43 (122). С. 108–111.

2. Барашева Д. Е. Преждевременное старение: ненормативный кризис идентичности // Новый взгляд. Международный научный вестник. 2016. № 12. С. 109–118. EDN WAFGOR.

3. Белоусов М. В. Психологическое развитие личности в условиях ненормативного кризиса / М. В. Белоусов, Е. Ю. Пряжникова // Вестник тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2019. Вып. 2 (47). С. 6–18.

4. Битюцкая Е. В. Структура и динамика образа трудной жизненной ситуации // Вопросы психологии. 2020. Вып. 3. С. 116–131.

5. Варавина Л. А. Связь смысловых базовых установок и копинг-стратегий у лиц, проживающих ненормативный кризис / Л. А. Варавина, Е. Н. Корнеева // Ярославский педагогически вестник. 2024. № 2. С. 171–180.

6. Варавина Л. А. Применение когнитивно-поведенческой терапии в работе с ненормативными кризисами личности / Л. А. Варавина, Е. Н. Корнеева // Ярославский педагогически вестник. 2024. № 4. С. 148–158.

7. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва : Изд-во МГУ, 1984. 200 с.

8. Дудаль Н. Н. Общепсихологические подходы к пониманию кризиса. Психологическое благополучие современного человека : мат. межд. заочной научно-практ. конф. / отв. ред. С. А. Водяха. Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-тет, 2018. Т. 1. С. 170–174.

9. Жедунова Л. Г. Феноменологические исследования субъективного опыта переживания личностного кризиса // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. II, № 1. С. 238–243.

10. Карпинский К. В. Смысл жизни и ресурсы его реализации: к пониманию механизмов личностного кризиса // Психология. Журнал ВШЭ. 2012. № 4. URL: https://psy-journal.hse.ru/2012-9-4/68132383.html (дата обращения: 15.01.25).

11. Коряковцева О. А. Молодежь России: кризис гражданской идентичности / О. А. Коряковцева, Т. В. Бугайчук // Локус: люди, общество, культуры, смыслы. 2018, № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/molodezh-rossii-krizis-grazhdanskoy-identichnosti (дата обращения: 15.01.25).

12. Лебедева Н. М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла // Психологический журнал. 1999. Т. 20, № 3. С. 48–58.

13. Пантелеева В. В. Психология кризисных состояний личности : учеб. пособие / В. В. Пантелеева, О. И. Арбузенко. Тольятти : Изд-во ТГУ, 2011. 194 с.

14. Слободчиков В. И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. Москва : Школьная пресса, 2000. 421 с.

15. Суворова Г. А. О системно-генетическом подходе в психологии // Преподаватель XXI века. 2010. № 2. С. 112–128.

16. Шадриков В. Д. Внутренний мир жизни человека. Москва : Логос, 2006, 392 с.

17. Шадриков В. Д. Общая психология / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилов. Москва : Юрайт, 2015. 411 с.

18. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва : Прогресс, 1996. 344 с.

19. Etkind A. M. Psychological culture // Russian Culture at the Crossroad / Ed. D. Shalin. Boulder, 1996.

20. Lodi-Smith J., Spain S. M., Cologgi K., Roberts B. W. Development of identify clarity and content in adult-hood // Journal of Personality and Social Psychology. 2017. Vol.112. № 5. P. 755–768.

21. Parsons T. The social system. Glencoe. IU. Free Press. 1951.

Reference list

1. Aljaeva V. A. Krizisy professional'noj identichnosti studentov-vypusknikov vuza v processe professional'nogo stanovlenija = Crises of professional identity of university graduates in the process of professional development // Aktual'nye issledovanija. 2022. № 43 (122). S. 108–111.

2. Barasheva D. E. Prezhdevremennoe starenie: nenormativnyj krizis identichnosti = Premature ageing: a profanity-laced identity crisis // Novyj vzgljad. Mezhdunarodnyj nauchnyj vestnik. 2016. № 12. S. 109–118. EDN WAFGOR.

3. Belousov M. V. Psihologicheskoe razvitie lichnosti v uslovijah nenormativnogo krizisa = Psychological development of personality in an abnormal crisis / M. V. Belousov, E. Ju. Prjazhnikova // Vestnik tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija «Pedagogika i psihologija». 2019. Vyp. 2 (47). S. 6–18.

4. Bitjuckaja E. V. Struktura i dinamika obraza trudnoj zhiznennoj situacii = Structure and dynamics of the image of a difficult life situation // Voprosy psihologii. 2020. Vyp. 3. S. 116–131.

5. Varavina L. A. Svjaz' smyslovyh bazovyh ustanovok i koping-strategij u lic, prozhivajushhih nenormativnyj krizis = Connection of semantic basic attitudes and copying strategies in people living in an abnormal crisis / L. A. Varavina, E. N. Korneeva // Jaroslavskij pedagogicheski vestnik. 2024. № 2. S. 171–180.

6. Varavina L. A. Primenenie kognitivno-povedencheskoj terapii v rabote s nenormativnymi krizisami lichnosti = The use of cognitive behavioral therapy in dealing with abnormal personality crises / L. A. Varavina, E. N. Korneeva // Jaroslavskij pedagogicheski vestnik. 2024. № 4. S. 148–158.

7. Vasiljuk F. E. Psihologija perezhivanija (analiz preodolenija kriticheskih situacij) = Psychology of emotional experience (analysis of overcoming critical situations). Moskva : Izd-vo MGU, 1984. 200 s.

8. Dudal' N. N. Obshhepsihologicheskie podhody k ponimaniju krizisa. Psihologicheskoe blagopoluchie sovremennogo cheloveka = General psychological approaches to understanding the crisis. Psychological well-being of modern man : mat. mezhd. zaochnoj nauchno-prakt. konf. / otv. red. S. A. Vodjaha. Ekaterinburg : Ural'skij gos. ped. un-tet, 2018. T. 1. S. 170–174.

9. Zhedunova L. G. Fenomenologicheskie issledovanija subjektivnogo opyta perezhivanija lichnostnogo krizisa = Phenomenological studies of the subjective experience of experiencing a personal crisis // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2012. T. II, № 1. S. 238–243.

10. Karpinskij K. V. Smysl zhizni i resursy ego realizacii: k ponimaniju mehanizmov lichnostnogo krizisa = The meaning of life and the resources of its implementation: to understand the mechanisms of the personal crisis // Psihologija. Zhurnal VShJe. 2012. № 4. URL: https://psy-journal.hse.ru/2012-9-4/68132383.html (data obrashhenija: 15.01.25).

11. Korjakovceva O. A. Molodezh' Rossii: krizis grazhdanskoj identichnosti = Russia's youth: a crisis of civic identity / O. A. Korjakovceva, T. V. Bugajchuk // Lokus: ljudi, obshhestvo, kul'tury, smysly. 2018, № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/molodezh-rossii-krizis-grazhdanskoy-identichnosti (data obrashhenija: 15.01.25).

12. Lebedeva N. M. Social'naja identichnost' na postsovetskom prostranstve: ot poiskov samouvazhenija k poiskam smysla = Social identity in the post-Soviet space: from the search for self-respect to the search for meaning // Psihologicheskij zhurnal. 1999. T. 20, № 3. S. 48–58.

13. Panteleeva V. V. Psihologija krizisnyh sostojanij lichnosti = Psychology of crisis states of personality : ucheb. posobie / V. V. Panteleeva, O. I. Arbuzenko. Tol'jatti : Izd-vo TGU, 2011. 194 s.

14. Slobodchikov V. I. Psihologija razvitija cheloveka: Razvitie subjektivnoj real'nosti v ontogeneze = Psychology of human development: Development of subjective reality in ontogenesis / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. Moskva : Shkol'naja pressa, 2000. 421 s.

15. Suvorova G. A. O sistemno-geneticheskom podhode v psihologii = On the system-genetic approach in psychology // Prepodavatel' XXI veka. 2010. № 2. S. 112–128.

16. Shadrikov V. D. Vnutrennij mir zhizni cheloveka = The inner world of human life. Moskva : Logos, 2006, 392 s.

17. Shadrikov V. D. Obshhaja psihologija = General psychology / V. D. Shadrikov, V. A. Mazilov. Moskva : Jurajt, 2015. 411 s.

18. Jerikson Je. Identichnost': junost' i krizis = Identity: adolescence and crisis. Moskva : Progress, 1996. 344 s.

19. Etkind A. M. Psychological culture // Russian Culture at the Crossroad / Ed. D. Shalin. Boulder, 1996.

20. Lodi-Smith J., Spain S. M., Cologgi K., Roberts B. W. Development of identify clarity and content in adult-hood // Journal of Personality and Social Psychology. 2017. Vol.112. № 5. P. 755–768.

21. Parsons T. The social system. Glencoe. IU. Free Press. 1951.

Статья поступила в редакцию 25.11.2024; одобрена после рецензирования 20.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 25.11.2024; approved after reviewing 20.12.2024; accepted for publication 23.01.2025

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Научная статья
УДК 378.12
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-160
EDN: LLSIDF

Психологические особенности восприятия образа преподавателя студентами-первокурсниками

Ирина Вячеславовна Гужва
Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Смоленский государственный университет.
214000. г. Смоленск, ул. Пржевальского, д. 4
empatiya84@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-4223-1520

Аннотация. Целью данного исследования явилось изучение психологических особенностей процесса перцепции преподавателя студентами как неотъемлемой части педагогического общения в условиях образовательного пространства высшей школы.

Исследование проводилось на базе двух вузов: Смоленского государственного университета и Смоленского государственного медицинского университета. Выборка состояла из 341 человека и была представлена студентами, обучающимися на первом курсе.

Эмпирический этап включал в себя применение специально разработанной автором анкеты, использование которой позволило выявить наиболее значимые личностные и профессиональные качества современного преподавателя, являющиеся ключевыми при оценке его студентами. Наряду с этим были изучены особенности эффекта «первого впечатления», производимого педагогом на обучающихся на начальном этапе педагогического взаимодействия.

Полученные результаты позволили констатировать, что в лице преподавателя студенты-первокурсники хотят видеть, прежде всего, компетентного специалиста в области преподаваемой дисциплины, умеющего доступно, в интересной форме передавать знания и увлечь их своим предметом, а также старшего друга, готового выслушать, понять и в нужный момент оказать помощь и поддержку.

Результаты исследования могут найти дальнейшее применение в психолого-педагогической практике, в частности для совершенствования учебно-воспитательного процесса в высшей школе, а также для разработки программ адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе.

Ключевые слова: система высшего образования; педагогическое взаимодействие; педагогическое общение в системе преподаватель-студент; личностные и профессиональные качества; эффект «первого впечатления»; социально-педагогическая перцепция; студенты-первокурсники

Для цитирования: Гужва И. В. Психологические особенности восприятия образа преподавателя студентами-первокурсниками // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 160–170. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-160. https://elibrary.ru/LLSIDF

© Гужва И. В., 2025

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Original article

Psychological features in precepting the image of a teacher by first-year students

Irina V. Guzhva
Candidate of psychological sciences, associate professor at department of general psychology, Smolensk state university.
214000, Smolensk, Przhevalsky st., 4
empatiya84@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-4223-1520

Abstract. The article presents the results of an empirical study devoted to the issue on perception of the image of a higher education teacher by first-year students. The purpose of this research was to study the psychological characteristics of the process of perception of a teacher by students as an integral part of pedagogical communication in the educational space of higher education.

The study was conducted on the basis of two universities: Smolensk State University and Smolensk State Medical University. The sample consisted of 341 people and was represented by first-year students.

The empirical stage included the use of a questionnaire specially developed by the author, the use of which made it possible to identify the most significant personal and professional qualities of a modern teacher, which are key when assessing him by students. Along with this, the features of the «first impression» effect made by the teacher on students at the initial stage of pedagogical interaction were studied. The obtained results allowed us to state that in the person of a teacher, first-year students want to see, first of all, a competent specialist in the field of the taught discipline, who is able to convey knowledge in an accessible, interesting form and captivate them with his subject, as well as an older friend who is ready to listen, understand and at the right time provide help and support. The results of the study can find further application in psychological and pedagogical practice, in particular, for improving the educational process in higher education, as well as for developing programs for the adaptation of first-year students to studying at a university.

Key words: higher education system; pedagogical interaction; pedagogical communication in the teacher-student system; personal and professional qualities; the effect of the «first impression»; social and pedagogical perception; first-year students

For citation: Guzhva I. V. Psychological features in precepting the image of a teacher by first-year students. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 160-170. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-160. https://elibrary.ru/LLSIDF

Введение

Решение современных проблем высшего образования во многом определяется исследованиями, направленными на изучение специфики взаимоотношений в системе «преподаватель – студент», в частности проблем, связанных с особенностями восприятия педагога обучающимися.

Вузовская практика постоянно подтверждает и доказывает тот факт, что образ педагога является ключевым компонентом учебно-воспитательного взаимодействия, от которого зависят такие важные его составляющие: увлеченность студентов учебным предметом, высокая посещаемость занятий, интерес обучающихся к будущей профессии, психологический комфорт и благополучие всех участников образовательного процесса [Константиновский, 2015].

Следовательно, современный преподаватель вуза является не только педагогом и транслятором знаний, а также он выступает в роли наставника, куратора, который, взаимодействуя со студентами, помогает им осознать свое профессиональное самоопределение, сформировать четкие профессиональные планы [Константиновский, 2015].

Таким образом, то, насколько преподаватель в восприятии студентов приближен к образу «идеального», предопределяет высокую результативность всего педагогического процесса.

Поэтому особую значимость представляет понимание того: какой образ преподавателя современные студенты считают «идеальным», и в какой степени этому образу соответствует реальный педагог.

С другой стороны, успешность деятельности самого преподавателя высшей школы, его результативность в плане выстраивания плодо-

творного педагогического сотрудничества с обучающимися во многом зависит от того, насколько педагог осознает то, как его воспринимают и оценивают студенты. В частности важным показателем является понимание им того, какие его действия и личностные характеристики вызывают у студентов положительную и отрицательную реакции, насколько его образ соответствует их ожиданиям [Прохода, 2015].

Обзор литературы

Образ преподавателя как элемент социально-педагогической перцепции играет ключевую роль в обеспечении целостности учебно-воспитательного процесса и влияет на его эффективность [Аристова, 2021; Бусыгина, 2023; Кондратьев, 2004; Малышева, 2021; Митина, 2018; Полупан, 2017; Сонин, 2010]. Формирование образа преподавателя у студентов является значимым «регулятором профессионального общения» [Андреева, 2024; Есипова, 2015; Крушельницкая, 2003; Литвинова, 2020; Лукашенко, 2019; Романов, 2016; Суржин, 2016]. Поэтому анализ восприятия педагогов студентами представляет собой важный аспект экспериментальных исследований в области педагогической психологии. Первый контакт между студентами и преподавателем имеет решающее значение для формирования мнений о последнем. Исследования данной проблемы проводили, например, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович [Дьяченко, 2006].

Мы разделяем мнение Н. Н. Богомоловой, которая отмечает, что динамика восприятия преподавателя у студентов меняется: по мере накопления опыта общения стремление к исключительно положительным оценкам уменьшается [Богомолова, 2010]. В своих исследованиях М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович выделили ключевые факторы, влияющие на первое впечатление о преподавателе: внешность педагога (37,2 %); особенности первой лекции (выразительность речи, способность донести материал) (34 %); отношение к студентам (17 %); уровень эрудиции и интеллект, чтение по конспекту (2,5 %) [Дьяченко, 2006].

Таким образом, преподавателя можно рассматривать с двух точек зрения: как объект непосредственного общения и как субъекта познания. Первый контакт происходит именно на первой лекции. Поэтому Н. Н. Богомолова рассматривает прослушивание лекции как важный опыт общения между студентом и преподавателем, который формирует представление о последнем [Богомолова, 2010].

Мы поддерживаем идеи Н. Л. Шлыковой о том, что первое впечатление – это сложный психологический процесс. Она утверждает, что первый контакт служит основой для формирования первого впечатления и чаще всего не отвлекает внимания от отношений между участниками взаимодействия [Шлыкова, 1997].

Среди зарубежных исследований в первую очередь стоит выделить исследования, опирающиеся на большой фактический материал. В 2014 году было преведено исследование студентов гуманитарного факультета в Университете Брунея-Даруссалама. Студенты поставили на первый план такие черты преподавателя, как вежливость, дружелюбие, эрудированность. Также преподаватель в представлении студентов должен проводить интересные занятия, задавать большое количество домашних заданий [Omar, 2014].

В 2017 году в США с помощью метода контент-анализа были изучены шестьсот студенческих сочинений, описывающих образ идеального преподавателя. В итоге было выявлено, что идеальный преподаватель должен быть умным, привлекательным, с чувством юмора, строгим и вместе с тем справедливым [Chang-Kredl, 2017].

Обзор литературы, посвященный изучению вопросов психолого-педагогического взаимодействия в системе педагог – обучающийся, позволил нам сделать вывод, что исследование процесса педагогической перцепции в условиях образовательного пространства высшей школы является достаточно востребованной для научного осмысления проблемой. Однако стоит констатировать, что на сегодняшний день отсутствуют целостные исследования, посвященные процессу восприятия студентами первого курса образа преподавателя. В свою очередь, изучение данной проблемы имеет приоритетное значение в плане осознания возможных направлений для разработки эффективных адаптационных программ, облегчающих первокурсникам переход из школьной среды в образовательное пространство вуза. Наряду с этим, подобного рода исследования могут помочь в разработке эффективных способов и механизмов, благодаря которым преподаватели смогут лучше мотивировать и поддерживать студентов в процессе их профессионального становления. Поэтому любое подобное эмпирическое исследование в условиях постоянно меняющихся общественных реалий будет иметь важное значение и актуальность.

Методы исследования

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» и ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет».

Выборку составили студенты первого курса разных профилей обучения: социально-гуманитарного, технического, лингвистического, физико-математического, естественнонаучного. Общее количество респондентов –341 человек.

Сбор данных проходил в течение октября 2023 г. – апреля 2024 г. в онлайн-формате на базе сервиса Google-формы.

С целью создания портрета «идеального» преподавателя высшей школы в восприятии студентами первого курса нами была разработана анкета «Преподаватель глазами студента-первокурсника». Данная анкета включала в себя 40 личностных и профессиональных качеств преподавателя, которые были определены на основе обобщения концепций, описывающих профессионально значимые качества педагога (Г. В. Акопов, Т. Н. Бондаревская, И. А. Зимняя, Я. Л. Коломинский, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Е. А. Петрова, А. А. Реан, В. А. Сонин и др.)

В свою очередь студентам предлагалось оценить важность для них данных характеристик по следующей шкале: «очень важно» – 1 балл, «важно – 2 балла, «не очень важно» – 3 балла и «совершенно не важно» – 4 балла.

Второй этап исследования включал в себя выявление личностных и профессиональных качеств преподавателя, являющихся наиболее важными для студентов на начальном этапе формирования педагогического взаимодействия в системе педагог – обучающиеся.

Для решения поставленной задачи студентам необходимо было написать мини-сочинение на тему «Первая встреча с преподавателем», что предполагало описание педагога, который произвел на них яркое и запоминающееся впечатление.

Результаты эмпирического исследования обрабатывались в программе SPSS Statistics 23. Анализ данных осуществлялся посредством ранжирования, факторного анализа и контент-анализа.

Результаты исследования

Рассмотрим результаты, полученные нами после проведенного анкетирования

Таблица 1.

Профессионально значимые качества преподавателя высшей школы

Ранг	Качество	Среднее арифметическое	σ	Дисперсия
1.	Умение заинтересовать студентов учебным курсом	1,3	,693	,481
2.	Компетентность	1,34	,628	,395
3.	Умение наладить контакт с аудиторией	1,36	,666	,443
4.	Справедливость	1,38	,682	,465
5.	Вежливость	1,38	,686	,471
6.	Профессионализм в работе	1,40	,727	,528
7.	Способность к передаче знаний в интересной форме	1,42	,717	,509
8.	Умение раскрыть значение учебного предмета для будущей профессии	1,42	0,713	,509
9.	Объективность в оценке знаний студентов	1,43	,693	,481
10.	Ответственность	1,44	,723	,523
11.	Образованность	1,44	,752	,565
12.	Доброжелательность	1,45	,708	,501
13.	Последовательность в изложении учебного материала	1,47	0,73	0,532
14.	Коммуникабельность	1,48	,726	,527
15.	Готовность к компромиссам	1,54	,709	,502
16.	Доброта	1,55	,748	,56
17.	Логичность мышления	1,55	,699	,489
18.	Умение отстаивать интересы студентов перед вышестоящим начальством	1,57	,774	,598
19.	Педагогический такт	1,57	,731	,534
20.	Умение использовать различные методы обучения, в том числе современные цифровые технологии	1,66	,753	,566

Ранг	Качество	Среднее арифметическое	σ	Дисперсия
21.	Организаторские способности	1,68	,805	,649
22.	Наличие чувства юмора	1,71	,782	,611
23.	Дисциплинированность	1,72	,808	,653
24.	Информационная компетентность	1,73	,795	,632
25.	Высокий интеллект	1,75	,814	,663
26.	Способность организовать взаимодействие со студентами с помощью современных цифровых технологий	1,77	,814	,662
27.	Общая культура	1,78	,826	,682
28.	Социальная зрелость	1,81	,894	,8
29.	Умение привлечь студентов к научной деятельности	1,83	0,871	0,759
30.	Бескорыстие	1,84	,847	,718
31.	Креативность	1,85	,840	,706
32.	Доверие к людям	1,86	,891	,794
33.	Постоянное стремление к личностному росту	1,86	,840	,706
34.	Забота	1,87	,855	,73
35.	Умение устанавливать связи с нужными людьми	2,01	,925	,856
36.	Требовательность	2,28	,854	,73
37.	Эмоциональность	2,33	,910	,828
38.	Принципиальность	2,35	,883	,78
39.	Внешний вид / Внешняя привлекательность	2,54	,980	0,961
40.	Известность в научных кругах	2,87	1,046	1,094

В результате статистической обработки полученных данных было установлено, что низкие значения рассматриваемых качеств вкладываются в числовой диапазон (1,3-1,69), средние значения (1,7-2,5), высокие (2,51-2,87).

Ввиду всего вышесказанного размах значений в методике в пределах 0,5 баллов является сильным.

Анализируя данные, представленные в Таблице 1, можно констатировать, что к числу основных характеристик идеального преподавателя относятся такие профессиональные качества: умение заинтересовать студентов учебным курсом, компетентность, умение наладить контакт с аудиторией, профессионализм, способность к передаче знаний в интересной форме, умение раскрыть значение учебного предмета для будущей профессии, объективность в оценке знаний студентов, последовательность в изложении учебного материала.

Наряду с перечисленными качествами студенты отмечали и другие профессиональные характеристики преподавателя, которые не были представлены в исходном списке. Наиболее часто встречались следующие: «уверенность в себе», «знание актуальных событий в рамках преподаваемой дисциплины», «любовь к профессии», «умение формировать мотивацию у студентов к осуществлению учебной деятельности», умение «находить подход к каждому студенту», «строгость к прогульщикам», «умение заражать студентов своим интересом к предмету».

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что современные студенты-первокурсники в лице преподавателя хотят видеть компетентного профессионала, обладающего не только глубокими знаниями в той или иной профессиональной области, но и способного проявлять гибкость в выборе образовательных траекторий, доступно и в интересной форме давать объяснения сложным процессам и явлениям, а также делать процесс обучения более захватывающим и эффективным.

Помимо профессиональных качеств преподавателя студенты отмечают ценность таких личностных качеств педагога: справедливость, вежливость, ответственность, доброжелательность, коммуникабельность, способность к компромиссам. Из дополнительных характеристик значимыми для респондентов оказались: «душевное отношение к своему делу», «эмпатичность», «важно, чтобы преподаватель был в курсе событий, был современный и мог понять студентов, то есть как бы был на одной волне с ними», «отзывчивость», «умение поставить себя на место студента, а также осознавать свои ошибки, если они были допущены», «открытость к новым идеям в преподавании от студентов», «поддержка студента, нацеливание его на успех»

Следовательно, современные студенты ценят уважительное отношение к себе со стороны пре-

подавателя, что, в свою очередь, оказывает существенное влияние на процесс формирования продуктивного педагогического взаимодействия, способствует повышению статуса и авторитета педагога в глазах студентов, а также плодотворно влияет на профессиональное и личностное становление обучающихся.

В числе критериев-аутсайдеров оказались такие характеристики: известность в научных кругах, внешний вид педагога, принципиальность, эмоциональность и требовательность.

Далее ответы испытуемых были подвергнуты процедуре факторного анализа (Varimax).

На основе сходства оценок респондентов были выделены основные категории, по которым происходит оценка студентами первого курса преподавателя. В результате выяснилось, что все рассматриваемые критерии объединяются в пять факторов: фактор 1 «Доброта», фактор 2 «Ответственность», фактор 3 «Высокий интеллект», фактор 4 «Информационная компетентность», фактор 5 «Известность».

Фактор 1 «Доброта» (16,1 % дисперсии) – униполярный, так как все высокие факторные нагрузки присутствуют со знаком «плюс». Вклад критериев в данный фактор варьируется от k=0,515 до k=0,773.

На основании полученного факторного решения первый фактор образовали следующие шкалы (пункты приводятся с указанием соответствующих факторных нагрузок):

Доброта ,773
Доброжелательность ,735
Забота ,707
Готовность к компромиссам ,674
Вежливость ,650
Умение раскрыть значение учебного предмета для будущей профессии ,586
Умение заинтересовать студентов учебным курсом ,584
Коммуникабельность ,573
Способность к передаче знаний в интересной форме ,539
Бескорыстие ,522
Умение наладить контакт с аудиторией ,519
Доверие к людям ,515

Фактор 2 «Ответственность» (10,3 % дисперсии) – униполярный, так как все высокие факторные нагрузки присутствуют со знаком «плюс». Вклад критериев в данный фактор варьируется от k=0,516 до k=0,666.

На основании полученного факторного решения второй фактор образовали следующие шкалы (пункты приводятся с указанием соответствующих факторных нагрузок):

Ответственность ,666
Дисциплинированность ,646
Последовательность в изложении учебного материала ,574
Требовательность ,531
Компетентность ,516

Фактор 3 «Высокий интеллект» (9,5 % дисперсии) – униполярный, так как все высокие факторные нагрузки присутствуют со знаком «плюс». Вклад критериев в данный фактор варьируется от k=0,517 до k=0,772.

На основании полученного факторного решения третий фактор образовали следующие шкалы (пункты приводятся с указанием соответствующих факторных нагрузок):

Высокий интеллект ,772
Образованность ,705
Логичность мышления ,600
Профессионализм ,578
Объективность ,517

Фактор 4 «Информационная компетентность» (8,6 % дисперсии) – униполярный, так как все высокие факторные нагрузки присутствуют со знаком «плюс». Вклад критериев в данный фактор варьируется от k=0,749 до k=0,811.

На основании полученного факторного решения четвертый фактор образовали следующие шкалы (пункты приводятся с указанием соответствующих факторных нагрузок):

Способность организовать взаимодействие со студентами с помощью современных цифровых технологий ,811
Информационная компетентность ,754
Умение использовать различные методы обучения, в том числе, современные цифровые технологии ,749

Фактор 5 «Известность» (7,4 % дисперсии) также униполярный. Все задающие его пункты опросника группируются только на одном полюсе. Вклад критериев в данный фактор варьируется от k=0,502 до k=0,831.

На основании полученного факторного решения пятый фактор образовали следующие шкалы (пункты приводятся с указанием соответствующих факторных нагрузок):

Известность в научных кругах ,831
Внешний вид / Внешняя привлекательность ,596
Принципиальность ,520
Умение устанавливать связи с нужными людьми ,502

Таким образом, по результатам рандомизации и проведенного факторного анализа можно сделать вывод, что для современных студентов при оценке

преподавателя наиболее значимыми критериями выступают качества педагога, характеризующие его, прежде всего, как субъекта общения. В связи с этим коммуникабельность педагога рассматривается как многоликое явление и проявляется в умении заинтересовать своим предметом, в способности быстро и легко устанавливать контакт со студенческой аудиторией, открытости к компромиссам, а также в умении раскрыть значение учебного предмета для будущей профессии.

Наряду с этим, студенты отмечают ценность таких личностных качеств педагога, которые способствуют формированию доверия между ним и обучающимися (доброжелательность, вежливость, доброта, забота, бескорыстие, доверие к людям), что является необходимым условием для создания позитивной и открытой атмосферы на занятиях, благодаря которой расширяется возможность внедрения различных интерактивных методов обучения.

Менее важное значение при оценке преподавателя студенты придают его профессиональным качествам. Рассматривая педагога с позиции профессионала, можно констатировать, что в представлении респондентов он должен обладать такими характеристиками: ответственность, дисциплинированность, компетентность, профессионализм, последовательность в изложении учебного материала, образованность, высокий интеллект. Также от идеального преподавателя студенты ожидают справедливости, что в данном случае ассоциируется у них с корректностью и беспристрастностью выставленных преподавателем оценок.

Интересным моментом является то, что такие характеристики педагога, как: известность в научных кругах, внешняя привлекательность, умение устанавливать связи с нужными людьми – для студентов первого курса оказались незначимыми. Отсюда можно сделать вывод, что имидж внешней успешности преподавателя не имеет для них существенного значения и не является показателем авторитета педагога.

Незначимыми для обучающихся оказались также умения преподавателя использовать современные цифровые технологии в процессе организации учебного процесса.

Далее перейдем к рассмотрению результатов, полученных нами после обработки сочинений студентов. Для интерпретации был использован контент-анализ, который позволил нам выявить наиболее важные профессиональные и личностные качества преподавателя, значимые для студентов первого курса на начальном этапе взаимодействия с ним. Данные, полученные нами, представлены в таблице.

Таблица 2.

Результаты контент-анализа сочинений студентов «Первая встреча с преподавателем»

Категории	Субкатегории	% встречаемости
Деловые и профессиональные качества преподавателя	умение заинтересовать студентов преподаваемой дисциплиной	56 %
	компетентность	28 %
	увлеченность предметом	15 %
	эрудированность	26 %
	способность доступно излагать материал	21 %
Моральные качества преподавателя	доброжелательность	57 %
	уважительное отношение к студентам	34 %
	внимательность	28 %
	отзывчивость	24 %
	вежливость	19 %
Коммуникативные умения	открытость для общения	34 %
	способность слышать / понимать	28 %
	чувство юмора	22 %
	речь	24 %
	готовность к общению	19 %
Внешние данные	внешность	12 %

Все ответы студентов были объединены нами в четыре категории: «Деловые и профессиональные качества преподавателя», «Моральные качества преподавателя», «Коммуникативные умения», «Внешние данные».

Исходя их данных, представленных в таблице, можно сделать вывод, что при первой встрече с преподавателем для студентов первого курса наиболее значимыми являются такие качества преподавателя, как: умение заинтересовать сту-

дентов преподаваемой дисциплиной (56 %) и доброжелательность (57 %).

Приведем некоторые высказывания студентов:

– «*Он встретил нас доброжелательно, с улыбкой и продолжал также открыто и с позитивом вести пару».*

– *«Он был общительный, улыбчивый и с добротой разговаривал со студентами».*

– *«Он сразу, как только зашёл, зарядил положительными эмоциями и замотивировал на дальнейшую учебу».*

– *«Он ярко и интересно рассказывал нам о том, что ждет нас в нашей студенческой жизни и профессии; позитивно, доброжелательно с нами общался».*

– *«Преподаватель интересно преподнес свой предмет, говорил грамотно, умел заинтересовать».*

Наряду с этим студенты при первом контакте с преподавателем отмечают также такие профессиональные качествам педагога, как: компетентность (28 %) и эрудированность (26 %), способность доступно излагать материал (21 %) и увлеченность предметом (15 %).

Рассмотрим некоторые ответы студентов:

– *«Преподаватель не читал лекцию, а говорил всё сам понятным языком, всегда приводя много примеров из жизни».*

– *«Я увидела глубокую заинтересованность преподавателя в предмете, любовь к своей профессии и желание преподнести стойкие знания студентам».*

– *«Он произвёл на меня положительное впечатление. Показался мне интересным человеком, который заинтересован в том, чтобы передать знания студентам, чтобы они были профессионалами».*

– *«Преподаватель в красках объяснил, почему этот предмет присутствует в программе и насколько он важен для моей будущей профессии».*

– *«Она заинтересовала своим предметом, показала себя как компетентного педагога, который может не только дать глубокие и полезные знания, но и расширить твой кругозор, поделиться опытом и главное подать материал интересно, живо и запоминающимся».*

Также следует отметить, что при первом контакте с преподавателем студенты первого курса придают значимую роль моральным качествам преподавателя, в частности: уважительное отношение к студентам (34 %), внимательность (28 %), отзывчивость (24 %), вежливость (19 %), а также таким коммуникативным характеристикам, как: открытость для общения (34 %), способность слышать / понимать студентов (28 %), чувство юмора (22 %), готовность к общению (19 %).

«Преподаватель запомнился, потому что»:

– *«На лекции была домашняя атмосфера. Мне непросто иногда бывает высказываться, но тут я почувствовала такую лёгкость, что могла очень свободно говорить и задавать вопросы».*

– *«Отношение преподавателя намного отличалось от отношения учителей в школе. Со студентами преподаватель начал общаться практически на равных, с долей уважения и искреннего понимания».*

– *«Сразу было выстроено общение в формате диалога, у каждого была возможность быть услышанным, доброжелательно-положительное отношение».*

– *«Преподаватель был интересный, начитанный человек, с чувством юмора, приятным голосом и внешностью».*

– *«Вся данная информация была преподнесена с шутками, преподаватель сразу нашёл подход к студентам, образовалась эмоциональная связь».*

На наш взгляд, значимость этих характеристик для студентов-первокурсников объясняется тем, что на данном этапе они переживают сложный адаптационный период, поэтому воспринимают педагога как «помощника» в его преодолении, способного в нужный момент услышать и понять их.

Обращая внимание на наличие чувства юмора, студенты, таким образом, пытаются предугадать особенности общения с данным преподавателем в будущем. Наличие этого качества в преподавании способствует, прежде всего, созданию непринужденной атмосферы на занятиях, благодаря которой студенты получают возможность открыто выражать свои мысли, обмениваться мнениями и принимать активное участие в учебном процессе. Кроме того, когда преподаватель использует юмор, это помогает снять возникшую напряженность, а также снизить страх ошибки у обучающихся, что является особенно важным на начальном этапе обучения.

Не последнее место, по мнению респондентов, при первом контакте с педагогом отводится речи (24 %), что вполне понятно, поскольку речь является основным средством воздействия на студентов.

Как показало наше исследование, на внешность преподавателя, по сравнению с другими качествами, обращает внимание меньшая часть студентов (12 %). Если это происходит, то они обращают внимание на некоторые отдельные детали:

– *«мне понравился стиль в одежде»;*

– *«её халат был ровным, без складок; голос хриплый, что необычно для женщины»;*

– *«она была приятно одета, грамотно говорила, у неё приятный голос и она рассказывала очень интересно первую тему»;*

– *«он прекрасно выглядел для своего возраста и показался очень строгим человеком с хорошей памятью»;*

– *«на его лице была полная безразличность к ученикам».*

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование показало, что образ преподавателя является основополагающим фактором, оказывающим влияние на формирование педагогического взаимодействия в системе педагог – обучающиеся на начальных этапах включения студентов-первокурсников в образовательное пространство вуза.

Было установлено, что на начальном этапе взаимодействия с педагогом студенты, в первую очередь, отдают приоритет профессиональным качествам преподавателя, способствующим повышению их мотивации и интереса к учебному процессу (умение заинтересовать преподаваемой дисциплиной, способность к передаче знаний в интересной форме, эрудированность, компетентность, увлеченность предметом, умение раскрыть значение учебного предмета для будующей профессии).

Наряду с этим для студентов первого курса значимыми являются личностные особенности педагога, отражающие систему его морально-нравственных ценностей и способствующие созданию на учебных занятиях атмосферы доверия и безопасности. В связи с этим обучающиеся высоко оценивают такие качества преподавателя, как: доброжелательность, доброта, внимательность, отзывчивость, вежливость, справедливость.

Также было выявлено, что для современных студентов важно умение педагога выстраивать систему партнерского взаимодействия с ними (готовность к общению, способность слышать и понимать студентов, открытость к компромиссам, чувство юмора), что предполагает создание благоприятного психологического климата на учебных занятиях, благодаря которому возможно продуктивное диалогическое взаимодействие между участниками образовательного процесса.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что образ преподавателя высшей школы в восприятии студентов-первокурсников представляет собой сочетание ролей академического наставника, научного руководителя и, самое главное, старшего товарища, умеющего выслушать, понять, в нужный момент оказать помощь, а также всегда готового поддержать студентов на любом этапе их профессионального становления.

Библиографический список

1. Андреева И. Н. Образ успешного преподавателя в сознании студентов психологической специальности / И. Н. Андреева, Я. А. Иванова // Вестник Полоцкого государственного университета. 2024. № 1(41). С. 58–64.

2. Аристова Т. Б. Имидж как важная составляющая профессиональной культуры преподавателя вуза // Теория и практика социо-гуманитарных наук. 2021. № 3 (15). С. 16–22.

3. Бусыгина Т. А. Исследование взаимосвязи профессиональной идентификации преподавателя вуза с показателями эмоционального интеллекта // Вестник Тверского государственного университета. 2023. № 1(63). С. 90–97.

4. Бусыгина Т. А. Исследование тенденций влияния уровня профессиональной идентификации вуза на особенности проявления самоотношения // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 4, № 23. С. 106–121.

5. Гужва И. В. Образ преподавателя современной высшей школы и его роль в становлении партнерских отношений со студентами // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. С. 75–77.

6. Гужва И. В. Партнерские отношения «преподаватель – студент» в условиях образовательного пространства современного вуза // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 6. С. 178–185.

7. Есипова А. А. Образ современного педагога высшей школы / А. А. Есипова, Б. Сатывалдиева // Педагогика высшей школы. 2015. № 3.1. С. 75–78.

8. Клинков Г. Т. Особенности обучения профессиональному развитию педагогов экономических специальностей на основе иностранного опыта // Научный вектор Балкан. 2019. Т. 3, № 3 (5). С. 22–25.

9. Константиновский Д. Л. Молодежь, рынок труда и экспансия высшего образования / Д. Л. Константиновский, Е. С. Попова // Социологические исследования. 2015. № 11. С. 37–48.

10. Крушельницкая О. Б. Условия эффективности перцептивного общения преподавателя со студентами / О. Б. Крушельницкая, А. С. Панасюк // Психологическая наука и образование. 2003. № 3. С. 48–51.

11. Кутепова Л. И. Особенности реализации технологии дискуссионного обучения при изучении педагогических дисциплин // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 1 (35). С. 34–39.

12. Литвинова Е. С. Профессиональный образ современного преподавателя высшей школы / Е. С. Литвинова, О. Н. Бушмина // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 4(33). С. 118–120.

13. Лукашенко М. А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов / М. А. Лукашенко, А. А. Ожгихина // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 1. С. 46–56.

14. Малышева О. Л. Профессиональный имидж современного преподавателя высшей школы // Известия Саратовского университета. 2021. Т. 21. Вып. 4. С. 407–412.

15. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. Москва : Нестор-История, 2018. 454 с.

16. Осипова Л. Б. Образ преподавателя технического вуза глазами студента / Л. Б. Осипова, И. В. Толстоухова // Вестник Сургутского государ-

ственного педагогического университета. 2022. № 5(80). С. 61–65.

17. Петрук Г. В. Методические аспекты оценки качества профессорско-преподавательского состава университета // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2019. № 2 (27). С. 289–291.

18. Поздеева С. И. Преподаватель высшей школы: методист, исследователь, новатор? // Высшее образование в России. 2017. № 3. С. 52–58.

19. Полупан К. Н. Реконструкция деятельности преподавателя высшей школы // Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 45–51.

20. Прохода В. А. Представления студентов и преподавателей ВУЗа об идеальном педагоге // Социальные явления. 2015. № 3. С. 105–111.

21. Романов Д. К. Психологические особенности восприятия и понимания преподавателей студентами университета / Д. К. Романов, Л. М. Даукша // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 2. С. 228–237.

22. Сонин В. А. Педагогическая деятельность как профессиональная реальность // Психология обучения. 2010. № 5. С. 8–21.

23. Суржин В. В. Психолого-педагогическое исследование особенностей имиджа педагога высшей школы // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии» : сб. науч. ст. / отв. ред. И. В. Егоров, Л. Б. Филонов. Москва, 2013. Вып. 3. С. 103–112.

24. Тетцоева О. А. Формирование имиджа преподавателя вуза в новой образовательной среде / О. А. Тетцоева, Е. М. Тетцоева // Вестник университета. 2022. № 2. С. 223–229.

25. Шлыкова Н. Л. Особенности перцептивного процесса преподавателя вуза // VIII Бенардосовские чтения : тезисы, докл. междунар. научно-технич. конф. Иваново. 1997. С. 371.

26. Chang-Kredl S., Colannino D. Constructing the image of the teacher on Reddit: Best and worst teachers // Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 64. P. 43–51.

27. Ferguson R. Learning analytics: Drivers, developments and challenges // International Journal of Technology Enhanced Learning. 2012. V. 4, № 5/6. P. 304–317.

28. Idem K. The phenomenon of social representations // Social representations: explorations in social psychology. N. Y.2013. 256 p.

29. Omar N. A., Matarsat S. R., Azmin N. H., Chung V., Nasir M. M., Sahari U-K.S., Shahrill M., Mundia L. The Ideal Psychology Teacher: Qualitative Analysis of Views from Brunei GCE A-Level Students and Trainee Psychology Teachers // Asian Social Science. 2014. № 12. Vol. 10. P. 184–194.

30. Tanaka J. W., Farah J. A. The holistic representation of face // Perception of Face, objekts and Scenes. Oxford: Oxford University Press. 2003. P. 583–592.

Reference list

1. Andreeva I. N. Obraz uspeshnogo prepodavatelja v soznanii studentov psihologicheskoj special'nosti = The image of a successful teacher in the minds of students with a psychological specialty / I. N. Andreeva, Ja. A. Ivanova // Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta. 2024. № 1(41). S. 58–64.

2. Aristova T. B. Imidzh kak vazhnaja sostavljajushhaja professional'noj kul'tury prepodavatelja vuza = Image as an important component of the professional culture of a university teacher // Teorija i praktika socio-gumanitarnyh nauk. 2021. № 3 (15). S. 16–22.

3. Busygina T. A. Issledovanie vzaimosvjazi professional'noj identifikacii prepodavatelja vuza s pokazateljami jemocional'nogo intellekta = Research on the relationship of professional identification of a university teacher with emotional intelligence indicators // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. 2023. № 1(63). S. 90–97.

4. Busygina T. A. Issledovanie tendencij vlijanija urovnja professional'noj identifikacii vuza na osobennosti projavlenija samootnoshenija = Study of trends in the influence of the level of professional identification of the university on the features of the manifestation of self-relationship // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. T. 4, № 23. S. 106–121.

5. Guzhva I. V. Obraz prepodavatelja sovremennoj vysshej shkoly i ego rol' v stanovlenii partnerskih otnoshenij so studentami = The image of a modern high school teacher and his role in forming partnerships with students // Vysshee obrazovanie segodnja. 2017. № 12. S. 75–77.

6. Guzhva I. V. Partnerskie otnoshenija «prepodavatel' – student» v uslovijah obrazovatel'nogo prostranstva sovremennogo vuza = Teacher-student partnerships in the educational space of a modern university // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 6. S. 178–185.

7. Esipova A. A. Obraz sovremennogo pedagoga vysshej shkoly = The image of a modern teacher of higher education / A. A. Esipova, B. Satyvaldieva // Pedagogika vysshej shkoly. 2015. № 3.1. S. 75–78.

8. Klinkov G. T. Osobennosti obuchenija professional'nomu razvitiju pedagogov jekonomicheskih special'nostej na osnove inostrannogo opyta = Peculiarities of training in the professional development of economic specialties teachers based on foreign experience // Nauchnyj vektor Balkan. 2019. T. 3, № 3 (5). S. 22–25.

9. Konstantinovskij D. L. Molodezh', rynok truda i jekspansija vysshego obrazovanija = Youth, the labor market and the expansion of higher education / D. L. Konstantinovskij, E. S. Popova // Sociologicheskie issledovanija. 2015. № 11. C. 37–48.

10. Krushel'nickaja O. B. Uslovija jeffektivnosti perceptivnogo obshhenija prepodavatelja so studentami = Conditions for the effectiveness of perceptual communication of the teacher with students / O. B. Krushel'nickaja, A. S. Panasjuk // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2003. № 3. S. 48–51.

11. Kutepova L. I. Osobennosti realizacii tehnologii diskussionnogo obuchenija pri izuchenii pedagogicheskih disciplin = Features of the implementation of discussion learning technology in the study of pedagogical disciplines // Innovacionnaja jekonomika: perspektivy razvitija i sovershenstvovanija.2019. № 1 (35). S. 34–39.

12. Litvinova E. S. Professional'nyj obraz sovremennogo prepodavatelja vysshej shkoly = Professional image of a modern teacher of higher education / E. S. Litvinova, O. N. Bushmina // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2020. T. 9, № 4(33). S. 118–120.

13. Lukashenko M. A. Imidzh prepodavatelja vuza: mnenija i prioritety studentov = Image of a university teacher: opinions and priorities of students / M. A. Lukashenko, A. A. Ozhgihina // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2019. T. 28, № 1. S. 46–56.

14. Malysheva O. L. Professional'nyj imidzh sovremennogo prepodavatelja vysshej shkoly = Professional image of a modern teacher of higher education // Izvestija Saratovskogo universiteta. 2021. T. 21. Vyp. 4. S. 407–412.

15. Mitina L. M. Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelja: strategii, resursy, riski = Personal and professional development of the teacher: strategies, resources, risks. Moskva : Nestor-Istorija, 2018. 454 s.

16. Osipova L. B. Obraz prepodavatelja tehnicheskogo vuza glazami studenta = The image of a teacher of a technical university through the eyes of a student / L. B. Osipova , I. V. Tolstouhova // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 5(80). S. 61–65.

17. Petruk G. V. Metodicheskie aspekty ocenki kachestva professorsko-prepodavatel'skogo sostava universiteta = Methodological aspects of the quality assessment of the university faculty // Azimut nauchnyh issledovanij: jekonomika i upravlenie. 2019. № 2 (27). S. 289–291.

18. Pozdeeva S. I. Prepodavatel' vysshej shkoly: metodist, issledovatel', novator? = Higher school teacher: methodologist, researcher, innovator? // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 3. S. 52–58.

19. Polupan K. N. Rekonstrukcija dejatel'nosti prepodavatelja vysshej shkoly = Reconstruction of the activity of a teacher of higher education // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 1. S. 45–51.

20. Prohoda V. A. Predstavlenija studentov i prepodavatelej VUZa ob ideal'nom pedagoge = Ideas of students and teachers of the university about the ideal teacher // Social'nye javlenija. 2015. № 3. S. 105–111.

21. Romanov D. K. Psihologicheskie osobennosti vosprijatija i ponimanija prepodavatelej studentami universiteta = Psychological features of the perception and understanding of teachers by university students / D. K. Romanov, L. M. Dauksha // Integracija obrazovanija. 2016. T. 20, № 2. S. 228–237.

22. Sonin V. A. Pedagogicheskaja dejatel'nost' kak professional'naja real'nost' = Pedagogical activity as a professional reality // Psihologija obuchenija. 2010. № 5. S. 8–21.

23. Surzhin V. V. Psihologo-pedagogicheskoe issledovanie osobennostej imidzha pedagoga vysshej shkoly = Psychological and pedagogical study of the features in the image of a higher education teacher // Ezhegodnik nauchno-metodologicheskogo seminara «Problemy psihologo-pedagogicheskoj antropologii» : sb. nauch. st. / otv. red. I. V. Egorov, L. B. Filonov. Moskva, 2013. Vyp. 3. S. 103–112.

24. Tetcoeva O. A. Formirovanie imidzha prepodavatelja vuza v novoj obrazovatel'noj srede = Formation of the image of a university teacher in a new educational environment / O. A. Tetcoeva, E. M. Tetcoeva // Vestnik universiteta. 2022. № 2. S. 223–229.

25. Shlykova N. L. Osobennosti perceptivnogo processa prepodavatelja vuza = Features of the perceptual process of a university teacher // VIII Benardosovskie chtenija : tezisy, dokl. mezhdunar. nauchno-tehnich. konf. Ivanovo. 1997. S. 371.

26. Chang-Kredl S., Colannino D. Constructing the image of the teacher on Reddit: Best and worst teachers // Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 64. P. 43–51.

27. Ferguson R. Learning analytics: Drivers, developments and challenges // International Journal of Technology Enhanced Learning. 2012. V. 4, № 5/6. P. 304–317.

28. Idem K. The phenomenon of social representations // Social representations: explorations in social psychology. N. Y.2013. 256 r.

29. Omar N. A., Matarsat S. R., Azmin N. H., Chung V., Nasir M. M., Sahari U-K.S., Shahrill M., Mundia L. The Ideal Psychology Teacher: Qualitative Analysis of Views from Brunei GCE A-Level Students and Trainee Psychology Teachers // Asian Social Science. 2014. № 12. Vol. 10. P. 184–194.

30. Tanaka J. W., Farah J. A. The holistic representation of face // Perception of Face, objekts and Scenes. Oxford: Oxford University Press. 2003. P. 583–592.

Статья поступила в редакцию 15.11.2024; одобрена после рецензирования 20.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 15.11.2024; approved after reviewing 20.12.2024; accepted for publication 23.01.2025.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Научная статья
УДК: 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-171
EDN: LOOYUP

Уровень развития и структура «якорей карьеры» у старшеклассников разного пола

Юрий Павлович Поваренков
Доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
y.povarenkov@yspu.org, https://orcid.org/0000-0001-6326-479X

Аннотация. В статье обсуждаются результаты исследования, цель которого заключается в том, чтобы выявить особенности карьерных ориентаций старшеклассников различного пола. В исследовании проверялась гипотеза о наметившейся тенденции сближения профессиональных предпочтений мужчин и женщин, в том числе на уровне проектирования профессиональной карьеры. Отмечено, что существуют разные подходы к анализу и пониманию карьеры профессионала. В статье реализуется системогенетический подход к определению и пониманию карьеры, разработанный В. Д. Шадриковым. Дано определение понятия «якоря карьеры», предложенное Э. Шейном. Показано, что якоря карьеры (карьерные ориентации) могут осознаваться или нет, но независимо от этого они активно влияют на успешность проектирования и реализации карьеры профессионала. Для диагностики якорей карьеры использован адаптированный вариант методики Э. Шейна, которая позволяет зафиксировать уровень развития девяти их типов. В статье проведён сравнительный анализ степени выраженности отдельных якорей карьеры и их психологической структуры у учащихся общеобразовательной школы 11-го класса мужского и женского пола. Выявлены специфические особенности развития профиля якорей карьеры и их структуры, характерные для юношей и девушек, обучающихся в 11-м классе средней школы. Установлено, что по абсолютным показателям значимых различий между профилями карьерных ориентаций юношей и девушек не обнаружено, но выявлены значимые различия в структурной организации якорей карьеры старшеклассников разного пола. Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы для оптимизации карьерного сопровождения развивающихся профессионалов на ранних стадиях профессионализации.

Ключевые слова: карьера; профессионал; карьерные ориентации; обучающиеся 11-го класса; диагностика; системогенетический подход; якоря карьеры; структура якорей карьеры

Для цитирования: Поварёнков Ю. П. Уровень развития и структура «якорей карьеры» у старшеклассников разного пола // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 171–178. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-171. https://elibrary.ru/LOOYUP

© Поварёнков Ю. П., 2025

LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

Original article

Level of development and structure of «career anchors» among high school students of different genders

Yuri P. Povarenkov
Doctor of psychological sciences, professor at department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
y.povarenkov@yspu.org, https://orcid.org/0000-0001-6326-479X

Abstract. The article discusses the results of the study aimed at identifying the characteristics of career orientations of high school students of different genders. The study tested the hypothesis about the emerging trend of convergence in professional preferences of men and women, including at the level of designing a professional career. It is noted that there are different approaches to analyzing and understanding a professional career. The article implements a system-genetic approach to defining and understanding a career developed by V. D. Shadrikov. The definition of the concept of «career anchors» proposed by E. Shein is given. It is shown that career anchors (career orientations) can be realized or not, but regardless of this, they actively influence the success of designing and implementing a professional career. To diagnose career anchors, an adapted version of E. Shein's technique was used, which allows recording the level of development of 9 of their types. The article provides a comparative analysis of the degree of expression of individual career anchors and their psychological structure in male and female 11-th-grade comprehensive school students. Specific features of the development of the career anchor profile and their structure, characteristic of young men and women studying in the 11th grade of secondary school, were revealed. It was found out that, according to absolute indicators, no significant differences were found out between the career orientation profiles of young men and women. However, significant differences were found in the structural organization of career anchors in high school students of different genders. The results obtained during the study can be used to optimize career support for developing professionals at the early stages of professionalization.

Key words: career; professional; career orientations; 11-th grade students; diagnostics; system-genetic approach; career anchors; career anchor structure

For citation: Povarenkov Yu. P. Level of development and structure of «career anchors» among high school students of different genders. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 171-178. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-171. https://elibrary.ru/LOOYUP

Введение

Как показывает анализ специальной литературы, карьера относится к категории ведущих понятий психологической теории профессионализации, которая ориентирована на изучение психологических факторов и закономерностей становления и развития профессионала [Могилёвкин, 2007; Шнейдер, 2019; Цымбалюк, 2019; Поварёнков, 2023; Цариценцева, 2010].

В психологии сложились разные походы к анализу и пониманию карьеры профессионала, обсуждению которых посвящены многочисленные исследования [Толочек, 2017; Фонарёв, 2005; Москаленко, 2017; Березовская, 2012; Пахомова, 2013]. Известный специалист в области психологии карьеры Савикас [Savikas, 1997] отмечает, что многообразие подходов к определению понятия профессиональной карьеры продиктовано тем, что авторы обсуждают и затрагивают различные аспекты данного сложного конструкта.

С позиций системогенетического подхода профессиональная карьера рассматривается как процесс и результат проектирования, реализации и регуляции профессионалом своего трудового и профессионального пути. Из данного определения следует, что карьера профессионала включает две взаимосвязанных стадии: ориентировочную и исполнительскую. На ориентировочной стадии происходит проектирование карьеры, на исполнительской стадии осуществляется реализация проекта карьеры с учетом объективных условий и субъективных возможностей профессионала.

В процессе проектирования карьеры профессионал решает три задачи: во-первых, определяет мотивационную основу карьеры, во-вторых,

намечает её цель и подцели, в-третьих, разрабатывает план достижения поставленной цели.

В ходе мотивационного проектирования профессионал принимает решение о том, хочет он строить карьеру или нет. И если такое желание есть, то профессионал стремится определить, зачем или ради чего он хочет строить карьеру. Нетрудно заметить, что решение данной задачи связано с выбором и определением карьерных мотивов [Поварёнков. 1998; Камышаков, 2016].

В качестве таковых в психологии профессионализации рассматриваются «якоря карьеры» личности, которые также называются карьерными ориентациями [Кишиков, 2019; Мельникова, 2016].

Специальное понятие «якоря карьеры» было предложено, как известно, профессором Массачусетского технологического института Эдгаром Шейном [Schein, 1978; 1986]. Якоря карьеры (карьерные ориентации) – это устойчивые ценностные ориентации, социальные установки, интересы, потребности и другие социально обусловленные побуждения, которые влияют на выбор и построение профессиональной карьеры. Карьерные ориентации возникают на начальных этапах развития карьеры, они устойчивы и могут оставаться стабильными длительное время.

Э. Шейн подчёркивает, что существует значимая связь карьерной ориентации с развитием карьеры и утверждает, что именно карьерная установка является самым важным фактором управления индивидуальной карьерой, придавая ей оригинальность, индивидуальность и неповторимость.

Якоря карьеры могут и осознаваться, и не осознаваться человеком. Но независимо от этого они всегда, прямо или косвенно, влияют на успешность, специфику проектирования и реализации карьеры профессионала. Поэтому, чем лучше и точнее профессионалы понимают и осознают собственные карьерные якоря, тем успешнее они выстраивают свою профессиональную карьеру, тем большее удовлетворение они могут получить от её осуществления.

Как отмечает Э. Шейн [Шейн, 2002], якоря карьеры возникают и формируются в процессе социализации на основе и в результате накопления профессионального опыта на первоначальных этапах выстраивания профессиональной карьеры. Они являются основой управления, стабилизации, контроля, коррекции и интеграции индивидуальной карьеры профессионала. Для полноты изложения отметим, что в отечественной психологии в качестве синонима понятия «якоря карьеры» используется понятие «карьерные ориентации».

Якоря карьеры являются важной составляющей частью профессиональной направленности личности, и их особенности могут быть обусловлены возрастом, полом, спецификой профессиональной деятельности человека и рядом других факторов.

Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы выявить и проанализировать специфические особенности развития якорей карьеры, на которые ориентируются юноши и девушки старших классов общеобразовательной школы в процессе карьерного самоопределения.

В последние десятилетия наметилась устойчивая тенденция сближения профессиональных предпочтений и профессиональных выборов мужчин и женщин. В частности, это находит своё отражение в том, что женщины все чаще и активнее выбирают традиционно мужские профессии, а мужчины – традиционно женские. Эта тенденция проявляется в военной и гражданской сфере, в спорте и других общественных сферах.

Можно предположить, что данная тенденция обуславливается сближением карьерных и профессиональных ориентиров мужчин и женщин, которое может фиксироваться и на ранних этапах профессионализации. С целью проверки данной гипотезы и было организовано настоящее эмпирическое исследование.

Надо признать, что изучению данной проблемы посвящено достаточное количество исследований педагогов и психологов [Науменко, 2021; Шевелёва, 2013; Мельникова, 2016]. Однако они слабо затрагивают специфику ранних стадий карьерного развития личности и поэтому их результаты нуждаются в уточнении и дополнительной эмпирической проверке.

Процедура эмпирического исследования

Предметом эмпирического исследования являются якоря карьеры учащихся 11-х классов общеобразовательной школы различного пола. В исследовании приняли участие 70 старшеклассников, 35 юношей и 35 девушек.

Диагностика старшеклассников осуществлялась с использованием методики ценностных ориентаций в карьере Э. Х. Шейна, переведённой и адаптированной В. А. Чикер и В. Э. Виноградовой [Почебут, 2002]. Данная методика включает 41 вопрос и позволяет диагностировать следующие 9 якорей карьеры:

1. Профессиональная компетентность (стремление человека быть профессионалом, специалистом высокого уровня, мастером в выбираемой профессиональной деятельности).

2. Менеджмент (стремление человека к выбору таких видов профессиональной деятельности, которые позволяют управлять людьми, различными проектами, бизнес-процессами).

3. Автономия (человек предпочитает выбирать такие виды профессиональной деятельности, которые позволяют реализовать присущие ему стремление к свободе и независимости).

4. Стабильность работы (стремление человека выбирать такие виды профессиональной деятельности, которые обеспечивают безопасность труда, его надёжность и постоянство).

5. Стабильность места жительства (стремление человека выбирать такие виды профессиональной деятельности, которые позволяют жить в своём городе, предполагают минимум переездов и командировок).

6. Служение (стремление человека к таким видам профессиональной деятельности, которые ему позволяют реализовать свои идеалы и ценности).

7. Вызов (стремление человека к таким видам профессиональной деятельности, которые ориентированы на решение сложных задач, на преодоление серьёзных препятствий и трудностей).

8. Интеграция стилей жизни (стремление человека сохранить гармонию между сложившейся личной жизнью и работой, между семьёй и профессиональной карьерой).

9. Предпринимательство (стремление человека к таким видам активности, которые позволяют самостоятельно создавать новые организации, самостоятельно организовывать свою деятельность, собственный бизнес).

При анализе корреляционных связей использовался ранговый коэффициент корреляции Спирмена, для определения значимости различий использовался U-критерий Манна-Уитни. При обработке эмпирических данных применялся пакет статистических программ Statistica 10.0.

Анализ результатов

Данные, представленные в Таблице 1 свидетельствуют, что существенных различий в уровне развития якорей карьеры у старшеклассников разного пола не наблюдается. Отмечаются лишь определённые тенденции проявления различий.

Во-первых, 5 якорей карьеры (профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность места жительства и вызов) в большей степени выражены у юношей, а 4 якоря (стабильность работы, служение, интерграция стилей жизни и предпринимательств) – у девушек.

Таблица 1.

Степень выраженности якорей карьеры у старшеклассников разного пола

Пол	Показатель	«Якоря карьеры»								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Юноши	X	6,07	6,07	7,07	6,82	5,00	7,188	6,23	6,53	5,49
	б	1,53	2,21	1,8	2,30	2,51	1,93	1,95	1,78	2,59
	Кв	0,25	0,36	0,25	0,34	0,50	0,27	0,31	0,27	0,47
Девушки	X	5,62	5,57	6,27	7,38	4,30	7,3	5,56	7,14	5,66
	б	1,99	1,73	2,02	2,15	2,17	1,97	1,68	2,03	2,38
	Кв	0,35	0,31	0,32	0,3	0,5	0,27	0,30	0,28	0,42
Значимость различий	U-крите-рий Манна-Уитни	0,47	0,29	0,10	0,3	0,27	0,77	0,10	0,10	0,85

Примечание: 1 – Профессиональная компетентность; 2 – Менеджмент; 3 – Автономия (независимость); 4 – Стабильность работы; 5 – Стабильность места жительства; 6 – Служение; 7 – Вызов; 8 – Интеграция стилей жизни; 9 – Предпринимательство.

Во-вторых, наиболее значимые половые различия (на уровне тенденции) прослеживаются у следующих якорей: «автономия», «вызов» и «интеграция стилей жизни». И это позволяет

говорить о некоторой слабо выраженной специфике развития профиля якорей карьеры юношей и девушек. На уровне тенденции она заключается в том, что при выборе карьеры юноши стремятся к тому, чтобы она обеспечивала самостоятельность и относительную свободу при выполнении деятельности и предполагала возможность решения трудных задач и преодоление препятствий. Девушки в большей степени стремятся выбирать такие виды профессий, которые обеспечивают баланс между разными видами самореализации (семья, работа, развитие) и не предполагают исключительное доминирование одного из них.

В целом, результаты парциальной диагностики якорей карьеры юношей и девушек свидетельствует, что существенные, принципиальные различия между ними отсутствуют. Это подтверждает выдвинутую гипотезу о количественном и качественном сближении ценностных ориентаций юношей и девушек, на которые они опираются при проектировании карьеры на ранних стадиях профессионализации.

Обратимся к сравнительному анализу структуры якорей карьеры юношей и девушек старших классов. В данном случае структура рассматривается как целостное единство якорей карьеры и их всесторонних связей, на которые ориентируется человек в процессе проектирования и реализации профессиональной карьеры [Шадриков, 2007].

В ходе анализа использовались два основных показателя: 1) общая интегративность структуры якорей и 2) интегрированность (включённость) отдельных якорей в общую структуру. Первый показатель свидетельствует об общем количестве значимых связей в структуре. Он вычисляется путем суммирования значимых связей, выявленных в ходе интеркорреляционного анализа уровня развития якорей.

Второй показатель свидетельствует о степени включённости отдельных якорей в структуру. Он подсчитывается на основе суммирования значимых связей, которые выявлены у каждого якоря в отдельности. Связь на уровне $p < 0,05$ оценивается в 1 балл, связь на уровне $p < 0,01$ оценивается в 2 балла, а связь на уровне $p < 0,001$ оценивается в 3 балла. Для повышения надежности результатов диагностики мы опирались в ходе анализа на связи высокого уровня ($p<0,001$). Интересующие нас данные представлены в Таблице 2, на рисунках 1 и 2.

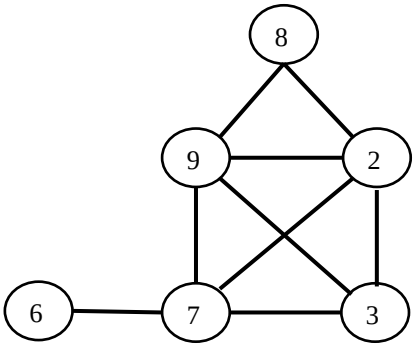


Рисунок 1. Структура якорей карьеры юношей

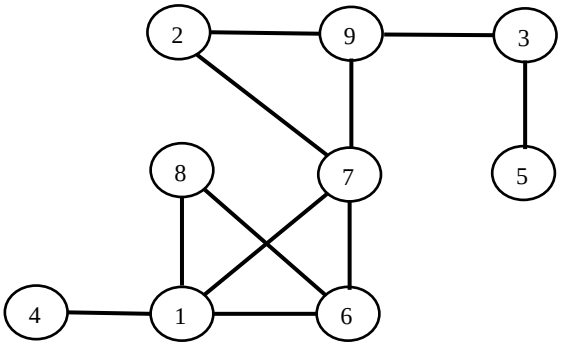


Рисунок 2. Структура якорей карьеры девушек

Таблица 2.

Общая интегративность структуры и парциальная интегрированность отдельных якорей карьеры старшеклассников

Якоря карьеры	Парциальная интегрированность якорей	
	Юноши	Девушки
1. Проф. компетентность	-	12
2. Менеджмент	12	6
3. Автономия	9	6
4. Стабильность работы	-	3
5. Стабильность места жизни	-	3
6. Служение	3	9
7. Вызов	12	12
8. Интеграция стилей жизни	6	6
9. Предпринимательство	12	9
Общая интегративность структры якорей карьеры	54	66

Данные, представленные в Таблице 2, позволяют констатировать следующие особенности двух структур якорей карьеры:

Во-первых, общий уровень интегративности структуры якорей карьеры девушек существенно (более чем на 18 %) выше, чем у юношей.

Во-вторых, в состав структуры якорей карьеры девушек входят все 9 компонентов, представленных в методике Шейна. В состав структуры юношей включены только 6 компонентов, а три якоря (профессиональная компетентность, ста-

бильность работы и стабильность места жительства) в базовую структуру не входят.

В-третьих, в структуре якорей карьеры юношей выделяется 3 ведущих компонента: менеджмент, вызов и предпринимательство. В структуре якорей девушек выделяется 2 ведущих компонента: вызов и профессиональная компетентность.

В-четвертых, сравнительный анализ структуры карьерных якорей юношей и девушек показывает, что их ведущие компоненты могут как совпадать, так и различаться. Например, якорь «вызов» является ведущим компонентом структуры как у юношей, так и у девушек. С другой стороны, девушки выделяют в качестве ведущего компонента структуры профессиональную компетентность, а юноши вообще не включают её в состав структуры.

Выводы

1. Как показывает анализ, высоко значимых (существенных) отличий в уровне развития отдельных якорей карьеры, у юношей и девушек в ходе исследования выявить не удалось. Прослеживается лишь тенденция к проявлению таких различий на уровне значимости p=0,1. Намеченная тенденция свидетельствует, что старшеклассники в большей степени ориентированы на такие якоря карьеры, как «автономия» и «вызов», а старшеклассницы более ориентированы на карьерный якорь «интеграция стилей жизни». Это означает, что юношей привлекают такие виды профессий, которые максимально освобождены от организационных правил, предписаний и ограничений, а также предполагают возможность конкуренции, борьбу за выживание, преодоление препятствий, решение трудных задач. Девушки в большей степени стремятся к таким видам профессиональной деятельности, которые не препятствуют решению их личных и семейных проблем, не нарушают привычный стиль жизни и окружения.

2. Наиболее существенные различия между юношами и девушками обнаруживаются на уровне структурной организации якорей карьеры. Структура якорей карьеры юношей более организована и более дифференцирована по степени личностной значимости её отдельных компонентов. Юноши более избирательно подходят к выбору якорей, на которые нужно опираться в ходе проектирования карьеры и сознательно отклоняют те из них, которые считают незначимыми. В целом уровень интегративности структуры карьерных ориентации девушек существенно выше чем у юношей, но достигается это за счёт не дифференцированного и общего повышения значимости отдельных компонентов структуры.

3. Качественный анализ структуры якорей карьеры свидетельствует, что ведущую роль в её составе у юношей отводится одной подструктуре, которая включает три ведущих якоря: «вызов», «предпринимательство» и «менеджмент». У девушек выделяются две ведущие подструктуры карьерной ориентации. Первая совпадает с мужской и включает карьерные якоря «вызов», «предпринимательство» и «менеджмент». Вторая подструктура состоит из таких якорей, как «профессиональная компетентность», «интеграция стилей жизни» и «служение». Учитывая материалы теоретического анализа литературы, можно предположить, что девушки одновременно реализуют две стратегии карьерной ориентации: мужскую и женскую. Первая опирается на социально-нормативные требования, предъявляемые к выбору профессии юношами, а вторая учитывает особенности женской психологии. В этом дуализме заключается сложность и более высокая адаптивность женской модели проектирования профессиональной карьеры.

Библиографический список

1. Березовская Р. А. Психология профессиональной карьеры. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012. 152 с.

2. Камышаков А. А. Развитие карьерных ориентаций как показатель становления профессионала / А. А. Камышаков, Е. М. Климова // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. 2016. № 4 (31). С. 101–106.

3. Кишиков Р. В. Сравнительный анализ карьерных ориентаций сотрудников организации / Р. В. Кишиков, Е. М. Климова // Человеческий капитал. 2019. № 7(127). С. 89–98.

4. Мельникова Н. Н. Карьерные ориентации: гендерные различия и возрастная динамика // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2016. Т. 9, № 3. С. 76–86.

5. Могилёвкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технология, тренинг : монография. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 336 с.

6. Москаленко О. В. Акмеология профессиональной карьеры личности. Москва : Изд-во РАГС, 2017. 352 с.

7. Науменко М. В. Особенности карьерных ориентаций юношей и девушек с различным уровнем самооценки / М. В Науменко, Е. Г. Завгородняя // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9, № 5. С. 25–41.

8. Пахомова Е. В. Понятие «карьера»: анализ определений // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2013. Т. 6, № 2. С. 111–115.

9. Поварёнков Ю. П. Диалектика становления профессионала // Ярославский педагогический вестник. 1998. № 1. С. 20–24.

10. Поварёнков Ю. П. Психологическая классификация деятельностно важных качеств профессионала. Системогенетический подход : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. 260 с.

11. Почебут Л. Г. Организационная социальная психология / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 298 с.

12. Толочек В. А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. Москва : Институт психологии РАН, 2017. 262 с.

13. Фонарёв А. Р. Психология становления личности профессионала. Москва : Изд-во Московского психолого-соц. ин-тута; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2005. 2490 с.

14. Цариценцева О. П. Карьерные ориентации современной молодежи: теория, эксперимент, тренинг // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2010. № 6. С. 73.

15. Цымбалюк А. Э. Характеристика основных проблем психологии карьерного развития // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6. С. 233–238.

16. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Логос, 2007. 192 с.

17. Шевелёва А. М. Карьерные представления старшеклассников и студентов во взаимосвязи с гендерными характеристиками // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. Т. 5, № 2. С. 164–176.

18. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 336 с

19. Шнейдер Л. Б. Психология карьеры : учебник и практикум / Л. Б. Шнейдер, З. С. Акбиева, О. П. Цариценцева. Москва : Юрайт, 2019. 187 с.

20. Savikas M. L. Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory // The Career Development Quarterly. 1997. № 45. Pp. 247–259.

21. Schein E. H. critical look at current career development theory and research // In D.T. Hall and Assosiation (Ets.). Career development in organization. San-Francisco: Jossey-Bass, 1986. P. 310–33.

22. Schein E. H. Carrer dynamics: matching individual and organization needs. London, 1978. 345 с.

23. Super D. E. The psychology of careers. New York: Harper & Brothers, 1957. 150 p.

Reference list

1. Berezovskaja R. A. Psihologija professional'noj kar'ery = Psychology of professional career. Sankt-Peterburg : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2012. 152 s.

2. Kamyshakov A. A. Razvitie kar'ernyh orientacij kak pokazatel' stanovlenija professionala = Development of career orientations as an indicator of professional development / A. A. Kamyshakov, E. M. Klimova // Nauchnye i obrazovatel'nye problemy grazhdanskoj zashhity. 2016. № 4 (31). S. 101–106.

3. Kishikov R. V. Sravnitel'nyj analiz kar'ernyh orientacij sotrudnikov organizacii = Comparative analysis of career orientations of employees in the organization / R. V. Kishikov, E. M. Klimova // Chelovecheskij kapital. 2019. № 7 (127). S. 89–98.

4. Mel'nikova N. N. Kar'ernye orientacii: gendernye razlichija i vozrastnaja dinamika = Career orientation: gender differences and age dynamics // Vestnik JuUrGU. Serija «Psihologija». 2016. T. 9, № 3. S. 76–86.

5. Mogiljovkin E. A. Kar'ernyj rost: diagnostika, tehnologija, trening = Career development: diagnostics, technology, training : monografija. Sankt-Peterburg : Rech', 2007. 336 s.

6. Moskalenko O. V. Akmeologija professional'noj kar'ery lichnosti = Acmeology of an individual's professional career. Moskva : Izd-vo RAGS, 2017. 352 s.

7. Naumenko M. V. Osobennosti kar'ernyh orientacij junoshej i devushek s razlichnym urovnem samoocenki = Peculiarities of career orientations of young men and women with different levels of self-esteem / M. V Naumenko, E. G. Zavgorodnjaja // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2021. T. 9, № 5. S. 25–41.

8. Pahomova E. V. Ponjatie «kar'era»: analiz opredelenij = Career concept: definition analysis // Vestnik JuUrGU. Serija «Psihologija». 2013. T. 6, № 2. S. 111–115.

9. Povarjonkov Ju. P. Dialektika stanovlenija professionala = Dialectics of becoming a professional // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 1998. № 1. S. 20–24.

10. Povarjonkov Ju. P. Psihologicheskaja klassifikacija dejatel'nostno vazhnyh kachestv professionala. Sistemogeneticheskij podhod = Psychological classification of the pragmatist important qualities of a professional. Systemogenetic approach : monografija. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2023. 260 s.

11. Pochebut L. G. Organizacionnaja social'naja psihologija = Organizational social psychology / L. G. Pochebut, V. A. Chiker. Sankt-Peterburg : Rech', 2002. 298 s.

12. Tolochek V. A. Professional'naja kar'era kak social'no-psihologicheskij fenomen = Professional career as a socio-psychological phenomenon. Moskva : Institut psihologii RAN, 2017. 262 s.

13. Fonarjov A. R. Psihologija stanovlenija lichnosti professionala = The psychology of becoming a professional personality. Moskva : Izd-vo Moskovskogo psihologo-soc. in-tuta; Voronezh : Izd-vo NPO «MODEK», 2005. 2490 s.

14. Caricenceva O. P. Kar'ernye orientacii sovremennoj molodezhi: teorija, jeksperiment, trening = Career orientation of modern youth: theory, experiment, training // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. 2010. № 6. S. 73.

15. Cymbaljuk A. Je. Harakteristika osnovnyh problem psihologii kar'ernogo razvitija = Characteristics of the main

problems of career development psychology // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 6. S. 233–238.

16. Shadrikov V. D. Problemy sistemogeneza professional'noj dejatel'nosti = Problems of occupational systemogenesis. Moskva : Logos, 2007. 192 s.

17. Sheveljova A. M. Kar'ernye predstavlenija starsheklassnikov i studentov vo vzaimosvjazi s gendernymi harakteristikami = Career representations of high school students and students in relation to gender characteristics // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru. 2013. T. 5, № 2. S. 164–176.

18. Shejn Je. H. Organizacionnaja kul'tura i liderstvo = Organizational culture and leadership. Sankt-Peterburg : Piter, 2002. 336 s

19. Shnejder L. B. Psihologija kar'ery = Career psychology: uchebnik i praktikum / L. B. Shnejder, Z. S. Akbieva, O. P. Caricenceva. Moskva : Jurajt, 2019. 187 s.

20. Savikas M. L. Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory // The Career Development Quarterly. 1997. № 45. Pp. 247–259.

21. Schein E. N. critical look at current career development theory and research // In D.T. Hall and Assosiation (Ets.). Career development in organization. San-Francisco: Jossey-Bass, 1986. P. 310–33.

22. Schein E. H. Carrer dynamics: matching individual and organization needs. London, 1978. 345 s.

23. Super D. E. The psychology of careers. New York: Harper & Brothers, 1957. 150 p.

Статья поступила в редакцию 26.11.2024; одобрена после рецензирования 17.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 26.11.2024; approved after reviewing 17.12.2024; accepted for publication 23.01.2025

Научная статья
УДК 159.9.072.5
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-179
EDN: LXKAMJ

Опросник «Вовлеченность в сферу искусственного интеллекта» и его психометрические свойства

Сергей Леонидович Леньков[1], Надежда Евгеньевна Рубцова[2], Елена Сергеевна Низамова[3]
[1]Доктор психологических наук, профессор, главный аналитик отдела координации научных исследований и подготовки кадров высшей квалификации, Российская академия образования. 119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8
[2]Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии труда, Российский новый университет. 105005, Москва, ул. Радио, д. 22
[3]Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры методологии психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11
[1]new_psy@mail.ru, https//orcid.org/0000-0001-6934-3229
[2]hope432810@yandex.ru, https//orcid.org/0000-0002-1323-4741
[3]eslenkova@mail.ru, https//orcid.org/0000-0002-7034-3549

Аннотация. В статье представлены результаты разработки, психометрической проверки и стандартизации психодиагностического опросника «Вовлеченность в сферу искусственного интеллекта». Концептуальная основа опросника создана с учетом ряда современных подходов к психологическому изучению взаимодействия человека с искусственным интеллектом. Выборка включила 425 респондентов в возрасте от 15 до 76 лет, в числе которых – школьники старших классов, студенты вузов и колледжей, безработные и пенсионеры, работающие профессионалы, представляющие различные профессии, специальности и виды труда. Итоговая версия опросника содержит 19 пунктов и включает, помимо общей (суммарной) шкалы вовлеченности, четыре шкалы, представляющие выявленную в ходе исследования психологическую структуру вовлеченности в сферу искусственного интеллекта. Это шкалы, соответственно, когнитивной, мотивационной, аффективной и поведенческой вовлеченности. Психометрическая проверка опросника, выполненная, в том числе, с помощью методов моделирования структурными уравнениями, подтвердила его надежность (по внутренней согласованности и ретестовую) и валидность (факторную, конструктную и критериальную). Представленный опросник предназначен для скрининговой психодиагностики вовлеченности в сферу искусственного интеллекта, в первую очередь, в группах старших школьников, абитуриентов и студентов вузов и колледжей, работающих специалистов и соискателей работы. Опросник позволяет определить и сравнить степень вовлеченности отдельных респондентов и различных групп и категорий испытуемых в современные контексты развития человека и общества, связанные с совершенствованием, распространением и применением систем искусственного интеллекта. В силу этого использование опросника представляется перспективным как в плане расширения психологических исследований отношений и взаимодействий человека с искусственным интеллектом, так и с практической точки зрения определения приоритетов и возможностей личностного и профессионального самоопределения и развития.

Ключевые слова: искусственный интеллект; вовлеченность; когнитивная вовлеченность; мотивационная вовлеченность; аффективная вовлеченность; поведенческая вовлеченность; психодиагностический опросник; надежность; валидность; профессиональное самоопределение; профессиональное развитие

Для цитирования: Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Опросник «Вовлеченность в сферу искусственного интеллекта» и его психометрические свойства // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 179–196. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-179. https://elibrary.ru/LXKAMJ

© Леньков С. Л., Рубцова Н. Е., Низамова Е. С., 2025

Original article

The questionnaire «Engagement in the field of artificial intelligence» and its psychometric properties

Sergey L. Lenkov[1], Nadezhda E. Rubtsova[2], Elena S. Nizamova[3]

[1]Doctor of psychological sciences, professor, chief analyst at department for coordination of scientific research and training of highly qualified personnel, Russian academy of education. 119121, Moscow, Pogodinskaya st., 8

[2]Doctor of psychological sciences, professor at department of general psychology and labor psychology, Russian new university. 105005, Moscow, Radio st., 22

[3]Candidate of psychological sciences, senior researcher at department of psychology methodology, Lomonosov Moscow state university. 125009, Moscow, Mokhovaya st., 11

[1]new_psy@mail.ru, https//orcid.org/0000-0001-6934-3229

[2]hope432810@yandex.ru, https//orcid.org/0000-0002-1323-4741

[3]eslenkova@mail.ru, https//orcid.org/0000-0002-7034-3549

Abstract. The article presents the results of the development, psychometric testing and standardization of the psychodiagnostic questionnaire «Engagement in the field of artificial intelligence». The conceptual basis of the questionnaire was created taking into account a number of modern approaches to the psychological study of human interaction with artificial intelligence. The sample included 425 respondents aged 15 to 76 years, including high school students, university and college students, the unemployed and retirees, working professionals representing various professions, specialties and kinds of labor. The final version of the questionnaire contains 19 items and includes, in addition to the overall (summary) scale of engagement, four scales representing the psychological structure of the engagement in the field of artificial intelligence identified during the study. These are scales of cognitive, motivational, affective and behavioral engagement, respectively. Psychometric testing of the questionnaire, including use of structural equation modeling methods, confirmed its reliability (internal consistency and retest) and validity (factorial, construct and criterion). The presented questionnaire is intended for screening psychodiagnostics of engagement in the field of artificial intelligence, primarily in groups of high school students, applicants and students of universities and colleges, working specialists and job seekers. The questionnaire allows us to determine and compare the degree of engagement of individual respondents and various groups and categories of subjects in modern contexts of human and social development related to the improvement, dissemination and application of artificial intelligence systems. Due to this, the use of the questionnaire seems promising both in terms of expanding psychological research into the relationships and interactions of humans with artificial intelligence, and from a practical point of view of determining priorities and opportunities for personal and professional self-determination and development.

Key words: artificial intelligence; engagement; cognitive engagement; motivational engagement; affective engagement; behavioral engagement; psychodiagnostic questionnaire; reliability; validity; professional self-determination; professional development

For citation: Lenkov S. L., Rubtsova N. E., Nizamova E. S. The questionnaire «Engagement in the field of artificial intelligence» and its psychometric properties. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 179-196. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-179. https://elibrary.ru/LXKAMJ

Введение

В последние годы наблюдается значительное увеличение интереса исследователей к изучению психологических аспектов отношений и взаимодействий различных категорий людей с системами искусственного интеллекта (далее, при необходимости, ИИ – искусственный интеллект). Эта глобальная тенденция характерна как для отечественной науки (см., например: [Садовская, 2024; Ясин, 2022]), так и для зарубежной (см., например, обзоры [Almatrafi, 2024; Henrique, 2024; Pinski, 2024]). В свою очередь, ее причиной является быстрое развитие и широкое, экспансивное распространение разнообразных систем искусственного интеллекта, охватывающее различные аспекты жизнедеятельности общества и отдельного человека. В частности технологии ИИ оказывают радикальное влияние на сферу труда [Колмакова, 2023], а неизбежным следствием этого являются интенсивные преобразования в сферах профориентации, профессиональной подготовки, психологического и предметного содержания профессиональной деятельности и профессионального развития [Казарян, 2024], а также в соответствующих областях психологического консультирования и сопровождения [Львова, 2024; Fowler, 2024].

По указанным причинам проблема взаимодействия (в широком смысле) человека с ИИ обладает высокой теоретической и практической значимостью. В рамках исследования мы сосре-

доточили внимание на ее аспектах, связанных с поиском и операционализацией психологических индикаторов, характеризующих такое взаимодействие, выбрав в качестве основного психологический конструкт «вовлеченность в сферу искусственного интеллекта».

К настоящему времени разработан широкий спектр средств психодиагностики разнородных отношений и взаимодействий человека с искусственным интеллектом, равно как и соответствующих теоретических моделей. Аналитические обзоры и примеры подобного инструментария имеются в работах [Kong, 2024; Pinski, 2023; Schiavo, 2024; Wang, 2023] и др.

Вместе с тем, можно отметить следующее:

– в поисках подходов к пониманию психологических оснований взаимодействия человека с искусственным интеллектом разными авторами используется широкий спектр методологических и теоретических оснований, что проявляется в существенно вариативном понятийном аппарате;

– среди ключевых психологических конструктов, характеризующих отношения человека с ИИ и при этом операционализированных, к настоящему времени доминирует понятие *грамотности в области искусственного интеллекта* (AI literacy), в то время как понятие *вовлеченности в сферу искусственного интеллекта* фактически остается не операционализированным и используется, как правило, в виде своих частных проявлений (см., например, [Ng, 2023]).

Кроме того, фактически отсутствуют отечественные методики подобного плана и даже русскоязычные адаптации соответствующих зарубежных методик, в том числе, упоминаемых в рамках данной статьи. При этом фундаментальные основания для операционализации отношений человека и искусственного интеллекта в отечественной психологии, безусловно, представлены (а некоторые из них операционализированы): примерами могут служить разработки, касающиеся цифровой (информационной) грамотности или компетентности (И. В. Роберт, Г. У. Солдатова и др.), доверия искусственному интеллекту (например, [Обознов, 2021]), отношения к технологиям [Солдатова, 2021]) и др.

Цель исследования состояла в разработке и психометрической верификации опросника вовлеченности в сферу искусственного интеллекта. Ее достижение предполагало решение следующих *исследовательских задач*:

1) систематизировать и обобщить индикаторы вовлеченности в сферу искусственного интеллекта, операционализированные в работах других авторов, чтобы в итоге получить исходный пул вопросов конструируемого опросника;

2) основываясь на релевантных критериях, отобрать целесообразный (необходимый и достаточный) набор оцениваемых утверждений, позволяющий определить как общую выраженность искомой вовлеченности, так и выраженность ее отдельных структурных составляющих (при этом параллельно определить саму психологическую структуру искомой вовлеченности);

3) выполнить психометрическую проверку и стандартизацию итогового варианта опросника.

Таким образом, хотя тема исследования затрагивает, преимущественно, инструментальный аспект проблемы взаимодействия человека и искусственного интеллекта, его разработка, с одной стороны, с необходимостью требует поиска релевантных теоретических и методологических оснований, определяющих предлагаемую операционализацию используемого психологического конструкта, а с другой – подразумевает последующее прикладное применение.

Методы исследования

Концептуальные основания

С нашей точки зрения, удачным теоретическим конструктом, характеризующим наиболее общие, базовые психологические аспекты отношений и взаимодействий человека с ИИ, является вовлеченность в сферу искусственного интеллекта (его развития, распространения, функционирования, применения), обладающая определенными поведенческими и «отношенческими» индикаторами, по которым можно судить о степени ее выраженности у конкретного человека. В то же время, подобная вовлеченность является, без сомнения, конструктом сложным, комплексным, объединяющим широкий спектр качественно разнородных проявлений и составляющих. С учетом этого психологическую структуру вовлеченности в сферу ИИ целесообразно выявить, опираясь не только и не столько на сугубо теоретические предположения, сколько на современную широкую социальную практику, которая зачастую опережает и корректирует самые смелые умозрительные прогнозы и ожидания.

В свою очередь, своеобразным репрезентантом упомянутой практики, ее отражением, спроецированным на возможности и тенденции развития психологической науки, является достаточно широкий спектр уже операционализированных психологических конструктов, характеризующих те

или иные стороны взаимодействия человека с искусственным интеллектом. В данный спектр входят, в частности, такие конструкты как:

– *грамотность в области искусственного интеллекта* (AI literacy) [Almatrafi, 2024; Pinski, 2024; Wang, 2023], которая к настоящему времени является, по-видимому, наиболее популярным конструктом данного научного направления в целом, а также дополняется некоторыми своими спецификациями или расширениями: например, для первого случая – *общая грамотность в сфере ИИ* (General AI literacy) [Pinski, 2023] или *грамотность в использовании ИИ для решения проблем* (Literacy in using AI for problem-solving) [Kong, 2024], для второго – *метаграмотность в сфере ИИ* (Meta AI literacy) [Carolus, 2023];

– разноуровневые структурные составляющие грамотности в области ИИ, такие как, например, *использовать и применять ИИ* (Use & Apply AI) [Ayanwale, 2024], *понимать ИИ* (Understand AI) [Carolus, 2023], *аффективное обучение* (Affective learning) [Ng, 2024] и др.;

– многие другие конструкты, например, *создание ИИ* (Create AI) [Ayanwale et al., 2024], *самоэффективность в области ИИ* (AI self-efficacy) [Carolus, 2023], *опасение (тревога) ИИ* (AI Anxiety) [Chai, 2020], *готовность к ИИ* (AI readiness) [Chiu, 2022] и др.

Вместе с тем понятие *вовлеченности в сферу искусственного интеллекта* используется редко и операционализировано лишь в виде своих частных проявлений: например, *поведенческая вовлеченность* (Behavioral engagement) рассматривалась в качестве субкомпонента одного из компонентов (*поведенческого обучения*, Behavioral learning) грамотности в области ИИ [Ng, 2023].

Таким образом, вовлеченность в сферу искусственного интеллекта, операционализируемая в рамках нашего исследования в качестве центрального обобщенного понятия, представляющего широкий спектр взаимодействий и отношений человека с ИИ, является конструктом относительно новым. Соответственно, ее психологическая структура к настоящему времени фактически не выявлена, даже в виде теоретической модели. Хотя исследование направлено, по сути, на создание адекватного *метода* изучения данной структуры, однако, как убедительно показал В. А. Мазилов, диалектика теории и метода в психологии включает обязательное наличие у разработчика нового метода (даже сугубо эмпирического) определенной *предтеории*, детерминирующей его исходную исследовательскую позицию [Мазилов, 2023]. Подобная предтеория была, разумеется, и у нас, включая определенные теоретические представления о структуре искомой вовлеченности. Вместе с тем любой опытный разработчик знает, как часто реальные эмпирические данные упорно не желают укладываться в прокрустово ложе заранее намеченных теоретических схем. Поэтому здесь нет смысла обсуждать наши исходные предположения, особенно с учетом необходимости представить весьма объемный материал по разработке и верификации опросника. Отметим лишь, что структура вовлеченности в сферу ИИ, выделенная в соответствии с итоговой версией опросника, укладывается в спектр первоначально выдвинутых гипотез, подтвердив одни из них и, соответственно, опровергнув другие. При этом для выявления искомой структуры мы старались проследить и учесть связи вовлеченности в сферу ИИ с многочисленными иными конструктами, используемыми другими авторами для операционализации отношений и взаимодействий человека с ИИ.

Методические основания

Основными для исследования были методы разработки, валидизации и верификации психодиагностических методик (см. [Cohen, 2022]), учитывающие возможности и проблемы использования самоотчетов [Carolus, 2023], современные подходы к применению в них шкал Лайкерта [Jebb, 2021], проблемы кросскультурного переноса при использовании иноязычных опросников [Cruchinho, 2024], опыт процедур разработки новых опросников в области изучения отношений и взаимодействий с ИИ (например, [Karaca, 2021]). Для оценки пунктов опросника применялись экспертное оценивание, беседы, интервью, обсуждение в фокус-группах.

Для проверки конструктной валидности разрабатываемого опросника применялись две методики:

– 13-пунктовая «Шкала толерантности к неопределенности MSTAT-II» (The Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-II [MSTAT-II]) [D. L. McLain, 2009] в адаптации [Леонтьев, 2016];

– 19-пунктовый «Опросник отношения к технологиям» со шкалами *Технофилия*, *Технорационализм*, *Технофобия* и *Технопессимизм* [Солдатова, 2021].

Обработка данных выполнялась с помощью методов, реализованных в пакетах программ IBM SPSS Statistics for Windows [IBM, 2022] и IBM SPSS AMOS [Arbuckle, 2021] и включающих

методы проверки статистических гипотез, факторный анализ, структурное моделирование и др.

Для формирования исходного пула вопросов (утверждений) был использован ряд опросников, измеряющих различные проявления отношений и взаимодействия человека с искусственным интеллектом, которые представлены ниже.

Формирование исходного пула вопросов

Исходный пул вопросов был создан с помощью отбора, перевода и модификации утверждений, фигурирующих в 30-ти англоязычных опросниках:

– 1) «AI Literacy Scale (AILS)» (Шкала грамотности в области ИИ) [Wang, 2023];

– 2) «AI Literacy» (Грамотность в области ИИ), 3) «Create AI» (Создание ИИ), 4) «AI Self-efficacy» (Самоэффективность в области ИИ), 5) «AI Self-competency» (Самокомпетентность в области ИИ) [Ayanwale, 2024];

– 6) «Meta AI literacy scale (MAILS)» (Шкала оценки метаграмотности в сфере ИИ) – комплексная методика, включающая 4 шкалы: «AI Literacy» (Грамотность в области ИИ), «Create AI» (Создание ИИ), «AI Self-efficacy» (Самоэффективность в области ИИ), «AI Self-competency» (Самокомпетентность в области ИИ) [Carolus, 2023];

– 7) «AI Literacy» (Грамотность в области ИИ), 8) «AI Subjective norms» (Субъективные нормы для ИИ), 9) «AI Anxiety» (Опасение (тревога) ИИ), 10) «Perceived usefulness of AI» (Воспринимаемая полезность ИИ), 11) «Attitude toward using AI» (Отношение к использованию ИИ), 12) «Confidence in learning AI» (Уверенность в изучении ИИ), 13) «AI Optimism» (Оптимизм в отношении ИИ), 14) «Behavioral Intention» (Поведенческое намерение) [Chai, 2020];

– 15) «AI for social good» (ИИ для социального блага) [Chai, 2020; 2021];

– 16) «Self-efficacy in learning AI» (Самоэффективность в изучении ИИ), 17) «AI readiness» (Готовность к ИИ), 18) «AI literacy» (Грамотность в области ИИ), 19) «Behavioral Intention» (Поведенческое намерение) [Chai, 2021];

– 20) «Pre- and Post-Questionnaire Survey for Students» (Пре- и пост-опросник для студентов), включающий 5 шкал: «AI knowledge» (Знания в области ИИ), «AI readiness» (Готовность к ИИ), «AI confidence» (Уверенность в ИИ), «Perception of the relevance of AI» (Восприятие актуальности ИИ), «Intrinsic motivation to learn AI» (Внутренняя мотивация к изучению ИИ) [Chiu, 2022];

– 21) «Medical Artificial Intelligence Readiness Scale for Medical Students (MAIRS-MS)» (Шкала готовности в области медицинского ИИ для студентов-медиков) [Karaca, 2021];

– 22) «Literacy in Using AI for Problem-solving» (Грамотность в использовании ИИ для решения проблем), 23) «Metacognitive Strategies for Problem-solving in Project-Based Learning» (Метакогнитивные стратегии решения проблем в проектно-ориентированном обучении) [Kong, 2024];

– 24) «AI Literacy» (Грамотность в области ИИ) [Laupichler, 2023b];

– 25) «Scale for the assessment of non-experts' AI literacy (SNAIL)» (Шкала оценки грамотности в области ИИ неспециалистов) [Laupichler, 2023a];

– 26) «AI Literacy Questionnaire» (Опросник грамотности в области ИИ), представленный в двух формах: а) «A parsimonious model» (Экономичная модель), б) «ABCE model» (ABCE-модель) [Ng, 2023];

– 27) «The AI Literacy Questionnaire (AILQ)» (Опросник грамотности в области ИИ) [Ng, 2024];

– 28) «AI Literacy scale» (Шкала грамотности в области ИИ) [Pinski, 2023];

– 29) «Acceptance of AI technology» (Принятие технологии ИИ) [Schiavo, 2024];

– 30) «The Scale of Artificial Intelligence Literacy for all (SAIL4ALL)» (Шкала грамотности в области ИИ для всех» [Soto-Sanfiel, 2024].

Технические характеристики рассматриваемых методик варьировали в следующих пределах: количество пунктов – от 3 до 52, количество шкал – от 1 до 6, количество субшкал – от 0 до 10. Для оценки утверждений использовалась, как правило, шкала Лайкерта с количеством градаций от 4 до 11. Иногда применялись также другие шкалы: например, при разработке опросника SAIL4ALL, наряду с 5-пунктовой шкалой Лайкерта, использовалась также качественная шкала «верно/неверно» (true/false) [Soto-Sanfiel, 2024].

Общее количество шкал, вошедших в сферу решения задачи формирования исходного пула вопросов, составило 38, а общее количество измеряемых конструктов, фигурирующих в использованных опросниках, превысило 50.

В каждом из указанных опросников был выполнен поиск аналогов утверждений, которые потенциально могли бы быть использованы для оценки искомой вовлеченности в сферу ИИ. Каждое такое утверждение-аналог было переведено на русский язык, отредактировано и модифицировано

в соответствии с целью исследования. В итоге был сформирован исходный пул вопросов, включивший 434 оцениваемых утверждения.

Выборка и процедура опроса

Данные собирали в сентябре–октябре 2024 года среди респондентов, проживающих в различных регионах России (города Москва и Санкт-Петербург; Ленинградская, Московская, Псковская, Тверская и Ярославская области), а также среди русскоязычных респондентов Приднестровской Молдавской Республики (города Тирасполь, Бендеры и др.). После удаления неполных и недостоверных данных выборка включила 425 респондентов, 227 женского пола и 198 мужского, в возрасте от 15 до 76 лет (M = 24,46, SD = 11,528), в числе которых – старшие школьники, студенты вузов и колледжей, работающие представители различных профессий, безработные и пенсионеры.

Факторная валидность разрабатываемого опросника и его надежность по внутренней согласованности проверялись на полной общей выборке (N = 425). В то же время ее определенные подвыборки использовались для решения других задач исследования: для оценки понятности вопросов (n = 90); для проверки ретестовой надежности (n = 131) и конструктной валидности (n = 146); для проверки критериальной валидности использовались группы высоко вовлеченных в сферу ИИ (n = 57) и низко вовлеченных (n = 62).

В зависимости от этапа исследования и решаемой задачи респонденты заполняли определенные наборы опросников, предъявляемых в печатном или электронном виде, в состав которых входили: различные рабочие варианты разрабатываемого опросника; дополнительный опросник для оценки понятности вопросов; опросники для проверки конструктной валидности.

Кроме того, на этапе оценки понятности вопросов и их удобства для однозначного оценивания с респондентами соответствующей подвыборки проводили уточняющие беседы, интервью и обсуждение в фокус-группах.

Результаты и их обсуждение

Формирование рабочего списка вопросов

Исходный пул вопросов (434 утверждения) подвергся обработке, включившей ряд этапов, итогом которой стал рабочий список вопросов (см. рис. 1).

Рисунок 1. Формирование рабочего списка вопросов

Этап 1: исключение ряда ошибок, в числе которых: ошибочное дублирование вопроса в рамках определенного опросника (1 случай); фактическое отсутствие вопроса в составе опросника, представленного в используемой публикации (3 случая). Кроме того, были исключены 105 дублирующих вопросов; при этом повторение определялось по исходной (английской) формулировке вопросов.

В итоге данного этапа из исходного пула было исключено 109 вопросов.

Этап 2: группировка, в рамках которой оставшиеся вопросы были распределены по 20-ти качественно разнородным группам, например: 1 *Детекция устройств ИИ*, 5 *Критическая оценка ИИ*, 17 *Знание конкретных технологий ИИ*. Среди них особую роль играла группа 20 *Сомнительные вопросы*, включившая, во-первых, вопросы, не относящиеся к ИИ или к вовлеченности в его сферу (например, «Способность учиться на собственном опыте является особенностью интеллекта»), во-вторых, вопросы, допускающие существенно неоднозначное понимание: например, как мы убедились с помощью фокус-групп, утверждение «Я чувствую тревогу (опасения) из-за ИИ» на практике может означать как то, что респондент абсолютно далек от сферы ИИ, ничего о нем не знает и именно в силу этого воспринимает его негативно, так и то, что человек прекрасно ориентируется в сфере ИИ и умеет его конструктивно использовать, но при этом знает про многочисленные риски и проблемы развития и распространения ИИ. Данная группа включила 29 вопросов; все они были исключены из дальнейшего рассмотрения.

Этап 3: систематизация вопросов в каждой из 19-ти оставшихся групп, а также их смысловое обобщение и укрупнение. На этом этапе оставшийся список вопросов был, по сути, коренным образом переработан: многие вопросы были исключены из-за смыслового дублирования, остальные были объединены по смыслу в новые (по-другому сформулированные), добавленные вопросы, общее число которых составило 63.

Этап 4: оценка понятности вопросов и их удобства для однозначного оценивания. Использовалась подвыборка, включившая 90 респондентов из основной выборки исследования, которые оценивали каждый из оставшихся вопросов по шкале Лайкерта со следующими градациями: 1 – непонятен и неудобен для оценки, 2 – не очень понятен и удобен для оценки, 3 – вполне понятен и удобен для оценки. Дополнительно использовались интервью и обсуждение в фокус-группах для выяснения того, почему именно тот или иной вопрос получил низкие оценки. В итоге было исключено 28 вопросов, показавших низкие оценки понятности и удобства. Таким образом, рабочий список включил 35 вопросов, которые далее были подвергнуты факторному анализу.

Факторная валидность

Определение факторной структуры будущего опросника, предусматривающее параллельную проверку факторной валидности, было выполнено в несколько этапов, первым из которых стал эксплораторный факторный анализ. Для 35-ти переменных, оставленных в поле анализа, *мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО)* составила 0,937, а *критерий сферичности Барлетта* имел значимость 0,000, что свидетельствует о корректности условий для проведения факторного анализа (см. [IBM, 2022]).

Для выделения факторов применялся *метод главных компонент*; для прояснения факторной структуры выполнялось вращение по методу *варимакс с нормализацией Кайзера* (см. [IBM, 2022]).

По критерию собственных значений, превышающих единицу, извлеклось 6 факторов, но график *каменистая осыпь* (см. [IBM, 2022]) показал, что целесообразное число факторов, скорее, 4 или 5. Для проверки целесообразной факторной структуры, в наилучшей степени соответствующей, с одной стороны, эмпирическим данным, а с другой – концептуальным основаниям конструируемого опросника (в частности его целевой способности измерять искомую вовлеченность как единый конструкт), было независимо построено две факторные модели: пятифакторная и четырехфакторная (Таблица 1).

Таблица 1.

Альтернативные модели структуры эмпирических данных (по результатам эксплораторного факторного анализа)

Модели	Число факторов	Число пунктов	МинФН	Объясненная дисперсия, %		Альфа
				Всего	Общий фактор	
Модель 1	5	23	0,582	68,6	35,8	0,912
Модель 2	4	19	0,720	68,7	37,9	0,902

Примечания:
1. Число факторов – количество извлеченных факторов, учитываемых в модели.
2. Число пунктов – количество переменных, учитываемых в модели.
3. МинФН – минимальная факторная нагрузка пунктов шкалы на соответствующий ей фактор среди всех шкал, входящих в модель.
4. Объясненная дисперсия: Всего – для совокупности всех факторов, выделенных в составе модели; Общий

фактор – для одного (общего) фактора, выделенного из пунктов, вошедших в модель.
5. Альфа – альфа Кронбаха, показатель надежности по внутренней согласованности.

Независимость здесь заключалась в том, что для каждой модели исключение пунктов выполнялось, исходя из приоритетов представляемой факторной структуры, включающей, соответственно, либо 5, либо 4 фактора. При этом критерии исключения пунктов использовались принципиально единообразные. Первый из них – маленькая факторная нагрузка (по модулю меньше 0,5) на все выделяемые факторы.

При наличии существенной нагрузки (> 0,5) на какой-либо фактор в дело вступали дополнительные критерии:

– сравнительно невысокая факторная нагрузка на ключевой фактор;

– относительно небольшое уменьшение общей надежности опросника (в идеале – минимальное среди всех пунктов-претендентов на очередное удаление) – именно этот критерий был направлен на обеспечение целостности искомой вовлеченности как единого конструкта;

– небольшое уменьшение надежности шкалы, к которой принадлежит данный пункт (в идеале – минимальное среди всех пунктов-претендентов на очередное удаление, относящихся к данной шкале).

В итоге состав пунктов, вошедших в модели для пяти и четырех факторов, различается (см. Таблицу 2).

Таблица 2.

Характеристики шкал альтернативных моделей

Показатели	Модели	Значения показателей для шкал				
		Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5
Число пунктов	Модель 1	7	4	4	4	4
	Модель 2	8	4	4	3	-
Состав пунктов	Модель 1	1, 3, 6, 9, 11, 13, 16	4, 14, 18, **24**	5, 10, 15, 19	7, 12, 17, **25**	**20**, **21**, **22**, **23**
	Модель 2	1, 3, 6, **8**, 9, 11, 13, 16	**2**, 7, 12, 17	5, 10, 15, 19	4, 14, 18	-
МинФН	Модель 1	0,709	0,680	0,756	0,689	0,582
	Модель 2	0,728	0,737	0,778	0,720	-
Альфа Кронбаха	Модель 1	0,933	0,840	0,812	0,811	0,801
	Модель 2	0,935	0,822	0,812	0,818	-

Примечания:
1. Номера шкал для каждой модели соответствуют порядковым номерам извлеченных факторов.
2. МинФН – минимальная факторная нагрузка пунктов шкалы.
3. Состав пунктов:
- пункты 1-19 вошли в итоговый вариант опросника и представлены в Таблице 4;
- пункты 20-25 (дополнительные пункты модели 1) были связаны: с изучением теоретических оснований методов ИИ (п. 20), с освоением практического использования методов и приложений ИИ (п. 21), с разработкой новых приложений ИИ (п. 22), с опытом разработки продуктов ИИ (п. 23), с поиском приложений ИИ (п. 24), с пониманием новых социальных возможностей, которые дают обществу технологии ИИ (п. 25);
- различающиеся пункты моделей 1 и 2 выделены полужирным шрифтом.

Таким образом, данные модели по отношению друг к другу не являются вложенными и для их сравнения целесообразно учитывать, в частности, абсолютные значения индексов соответствия, которые были рассчитаны на следующем этапе исследования, состоящем в *конфирматорном факторном анализе* (КФА), основанном на методах структурного моделирования, реализованных в пакете IBM SPSS AMOS. Предварительно было установлено, что, хотя каждая из используемых переменных не слишком сильно отклоняется от нормального распределения (по показателям асимметрии и эксцесса), однако их совокупность демонстрирует существенные отклонения от многомерной нормальности: в частности, по показателю *критического отношения для многомерного эксцесса* (см. [Наследов, 2013]). В связи с этим КФА выполнялся с помощью метода *Asymptotically distribution-free* (Приблизительно свободный от распределения), не требующего многомерной нормальности (см. [Arbuckle, 2021]).

Применялись характеристики качества структурных моделей (показатели их согласованности и критерии соответствия данным, см. Таблицу 3), которые, с учетом их дискуссионности, были выбраны на основе рекомендаций, представленных в

работах [Наследов, 2013; Arbuckle, 2021; Schermelleh-Engel, 2003], содержащих, в свою очередь, аналитические обзоры многих других исследований соответствующей тематики.

Таблица 3.

Результаты конфирматорного факторного анализа

Модель	Показатели согласованности					
	CMIN/df (P)	GFI (AGFI)	CFI (NFI)	RMSEA [CI 90]	PCLOSE	AIC (BIC)
Модель 1	2,089 (0,000)	0,935* (0,905*)	0,916* (0,854)	0,051* [0,044; 0,058]	0,426*	568,8 (925,4)
Модель 2	1,231* (0,041)	**0,954** (0,930*)	**0,980** (0,906*)	**0,023** [0,005; 0,035]	**1,000**	284,7 (552,1)

Примечания:
1. В таблице использованы модели, представленные в Таблицах 1 и 2.
2. CMIN/df – отношение хи-квадрат к числу степеней свободы; P – статистическая значимость результата проверки по критерию хи-квадрат нулевой разности между матрицами ковариаций – эмпирической и воспроизведенной по модели; GFI – критерий согласия; AGFI – скорректированный GFI; CFI, NFI – сравнительный и нормированный индексы согласия; RMSEA – квадратный корень среднеквадратической ошибки аппроксимации, CI90 – границы 90 %-го доверительного интервала оценки RMSEA, PCLOSE – точность оценки RMSEA; AIC, BIC – информационные критерии согласия, соответственно, Акаике и Байеса (подробнее см. [Arbuckle, 2021]).
3. Значения показателей, соответствующие критериям удовлетворительного соответствия данным, выделены одной звездочкой – *: CMIN/df < 2; P > 0,05; GFI, AGFI, CFI, NFI > 0,90; RMSEA < 0,08; PCLOSE > 0,05.
4. Значения показателей, соответствующие критериям хорошего соответствия данным, выделены полужирным шрифтом: GFI, AGFI, CFI, NFI > 0,95; RMSEA < 0,05; PCLOSE > 0,5.

В итоге сравнения моделей предпочтение было отдано модели 2 (4 фактора), обладающей несколько лучшими характеристиками по ряду показателей. Как видно из Таблицы 3, опросник, соответствующий данной модели, обладает хорошими или, как минимум, удовлетворительными показателями факторной валидности, характеризующими соответствие выделенной факторной структуры эмпирическим данным.

Итоговый вариант опросника и его применение

Таким образом, ключевой результат исследования состоит в разработке нового опросника «Вовлеченность в сферу искусственного интеллекта», итоговый вариант которого включает 19 пунктов (Таблица 4).

Таблица 4.

Пункты опросника вовлеченности в сферу искусственного интеллекта

№ п/п	Утверждения
1	Я могу в общих чертах объяснить, на основании каких принципов и методов искусственный интеллект принимает решения
2	Думаю, что технологии искусственного интеллекта будут широко применяться в моей профессиональной деятельности
3	Я понимаю процессы, с помощью которых искусственный интеллект выполняет задачи по распознаванию текста, голоса, изображений
4	В своей повседневной жизни я часто использую широко распространенные приложения искусственного интеллекта (например, такие как голосовой помощник, поиск изображений, переводчик, чат-боты)
5	Теоретические основания искусственного интеллекта кажутся мне слишком сложными и я вряд ли когда-нибудь буду в них хорошо разбираться
6	Я понимаю процессы, с помощью которых искусственный интеллект обеспечивает взаимодействие с человеком (например, в голосовых помощниках или чат-ботах)
7	Технологии искусственного интеллекта открывают перед людьми новые повседневные, образовательные и профессиональные возможности
8	Я могу описать различия между методами искусственного интеллекта (например, машинного обучения и глубокого обучения)
9	Я понимаю процессы и алгоритмы, с помощью которых происходит машинное обучение

10	Освоение нового приложения или продукта искусственного интеллекта обычно вызывает у меня значительные трудности
11	Я понимаю процессы и алгоритмы, с помощью которых искусственный интеллект реагирует на окружающую среду
12	Изучение методов и технологий искусственного интеллекта является (или будет) полезным для меня
13	Я хорошо представляю, какие люди и службы участвуют в разработке, внедрении и техническом сопровождении систем искусственного интеллекта
14	В своей повседневной жизни я часто применяю разнообразные приложения искусственного интеллекта, связанные с задачами создания или обработки изображений, видео, аудио, текста и др.
15	Вряд ли я когда-нибудь смогу понять технологии искусственного интеллекта и заставить их следовать моим указаниям
16	Я знаю, как искусственный интеллект использует статистические методы (в частности, вероятностные)
17	Освоение технологий искусственного интеллекта поможет мне получить хорошую работу и/или развивать свою карьеру
18	Приступая к решению конкретной задачи (например, создать изображение), я могу выбрать приложение искусственного интеллекта, наиболее подходящее для ее решения
19	Освоение технологий искусственного интеллекта требует от меня слишком больших усилий, к которым я пока не готов(а)
Примечание: Вопросы 5, 10, 15, 19 – обратные; остальные вопросы – прямые.	

Структура вовлеченности в сферу искусственного интеллекта соответствует следующим четырем шкалам опросника, связанным с выделенными факторами (после каждой шкалы в скобках указаны входящие в ее состав вопросы, то есть *ключ опросника*):

1) *Когнитивная вовлеченность* (вопросы 1, 3, 6, 8, 9, 11, 13, 16);

2) *Мотивационная вовлеченность* (вопросы 2, 7, 12, 17);

3) *Аффективная вовлеченность* (обратные вопросы 5, 10, 15, 19);

4) *Поведенческая вовлеченность* (вопросы 4, 14, 18).

Из Таблицы 5 видно, что выделенные факторы (шкалы) четко дифференцируются в структуре полученных в ходе исследования эмпирических данных.

Таблица 5.

Факторные нагрузки пунктов опросника (*N* = 425)

Пункты	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
1	**0,779**	0,230		
2	0,203	**0,737**		0,214
3	**0,856**			
4		0,201		**0,819**
5			**0,785**	
6	**0,847**			
7		**0,754**		
8	**0,730**			
9	**0,841**			
10			**0,782**	
11	**0,833**			
12	0,213	**0,759**	0,234	
13	**0,728**			
14	0,239	0,253		**0,813**
15			**0,806**	
16	**0,839**			
17	0,236	**0,810**		

Пункты	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
18	0,275	0,235		**0,720**
19			**0,778**	

Примечания:
1. Выделенные факторы соответствуют шкалам опросника: фактор 1 – шкала *Когнитивная вовлеченность*, фактор 2 – шкала *Мотивационная вовлеченность*, фактор 3 – шкала *Аффективная вовлеченность*, фактор 4 – шкала *Поведенческая вовлеченность*.
2. Нагрузки, которые по модулю: а) не превышают 0,2 – не показаны, б) превышают 0,7 – выделены полужирным шрифтом.
3. Пункты опросника представлены в Таблице 4.

При подсчете баллов по шкалам балл за ответ на прямые вопросы равен номеру выбранного варианта ответа (по 7-балльной шкале Лайкерта), для обратных – вычисляется по формуле (8 – номер выбранного варианта ответа). Общая выраженность вовлеченности подсчитываются как сумма баллов, полученных по всем шкалам опросника.

Интерпретацию результатов диагностики по опроснику целесообразно проводить традиционно, либо сравнивая результат испытуемого со средними данными в близкой для него группе респондентов, либо опираясь на результаты стандартизации опросника, которые будут представлены ниже.

Ретестовая надежность и конструктная валидность

Как видно из Таблицы 6, шкалы опросника обладают удовлетворительными показателями *ретестовой надежности*, соответствующими принятым критериальным нормам (см. [Cohen, 2022]).

Проверка *конструктной валидности* выявила для всех шкал опросника наличие умеренных по величине и высокозначимых ($p < 0,01$) корреляций с толерантностью к неопределенности (см. Таблицу 6). Кроме того, шкалы 1, 2 и 4 опросника имеют высокозначимые ($p < 0,01$) корреляции со всеми шкалами опросника «Отношение к технологиям», а шкала 3 (Аффективная вовлеченность) имеет аналогичные корреляции со шкалами 1, 2 и 4 данного опросника.

Таблица 6.

Проверка ретестовой надежности и конструктной валидности

Шкала	Ретест (n = 131)	Конструктная валидность (n = 146)				
		ТН	ОТ1	ОТ2	ОТ3	ОТ4
1. Когнитивная вовлеченность	0,885**	0,546**	0,634**	0,566**	-0,523**	-0,520**
2. Мотивационная вовлеченность	0,857**	0,404**	0,483**	0,353**	-0,279**	-0,353**
3. Аффективная вовлеченность	0,839**	0,492**	0,404**	0,443**	-0,132	-0,324**
4. Поведенческая вовлеченность	0,905**	0,478**	0,508**	0,387**	-0,308**	-0,458**
Общая вовлеченность	0,908**	0,671**	0,727**	0,638**	-0,491**	-0,593**

Примечания:
1. Ретест – корреляции Пирсона между первым и повторным измерениями. Ретестовый интервал варьировался в диапазоне от одной до двух недель.
2. Конструктная валидность – корреляции Пирсона между результатами измерений по шкалам опросника вовлеченности в сферу ИИ и шкалами других опросников.
3. ТН – *Толерантность к неопределенности* по опроснику MSTAT-II; ОТ1-ОТ4 – шкалы опросника «Отношение к технологиям»: ОТ1 – *Технофилия*, ОТ2 – *Технорационализм*, ОТ3 – *Технофобия*, ОТ4 – *Технопессимизм*.

** корреляция значима на уровне $p < 0,01$.

Критериальная валидность

Критериальная валидность шкал опросника определялась с помощью сравнения средних значений в группах, контрастных по отношению к признаку вовлеченности в сферу искусственного интеллекта (см. Таблицу 7). Контрастные группы были выделены из состава общей выборки исследования (N = 425).

Группу высокововлеченных (57 человек) составили: работающие специалисты по ИИ (разработчики, специалисты по внедрению и сопровождению); студенты вузов, обучающиеся по ИТ-специальностям (Информационная безопасность, Бизнес-информатика и др.); работающие ИТ-специалисты (программисты, аналитики дан-

ных, системные программисты, специалисты по внедрению и сопровождению ИТ и др.).

Группу низкововлеченных (62 человека) составили респонденты, отобранные по следующим трем критериям: 1) они не входили ни в одну категорию, отнесенную к группе высок вовлеченных; 2) они оценили свою квалификацию в сфере ИИ как «скорее, начинающий пользователь (имею дело с ИИ очень редко)»; 3) при этом низкая вовлеченность в сферу ИИ была дополнительно подтверждена в ходе личной беседы или интервью с респондентом. В результате в данную группу вошли респонденты, представляющие следующие категории: студенты и преподаватели гуманитарного профиля; работающие специалисты, далекие от систем ИИ (воспитатели, учителя, психологи, коррекционные педагоги, логопеды-дефектологи, специалисты колл-центра, мастера маникюра, медсестры, спортсмены-инструкторы, повара и др.); неработающие пенсионеры.

Таблица 7.

Результаты проверки критериальной валидности

Шкала	*M* (*SD*)		Тест Манна-Уитни		
	Группа 1	Группа 2	*U*	*Z*	*p*
1. Когнитивная вовлеченность	32,35 (12,650)	21,52 (10,406)	910,0	-4,563	**0,000**
2. Мотивационная вовлеченность	21,39 (4,479)	17,39 (5,860)	1052,5	-3,808	**0,000**
3. Аффективная вовлеченность	18,53 (5,938)	15,84 (4,487)	1222,0	-2,904	**0,004**
4. Поведенческая вовлеченность	13,72 (5,344)	10,29 (4,564)	1050,5	-3,822	**0,000**
Общая вовлеченность	85,98 (22,152)	65,03 (16,309)	792,5	-5,185	**0,000**

Примечания:
1. Группа 1 – высокововлеченные (n = 57), Группа 2 – низкововлеченные (n = 62).
2. *M* – среднее значение, *SD* – стандартное отклонение, *U* – статистика теста Манна-Уитни, *Z* – z-значение, *p* – асимптотический двухсторонний уровень значимости. Значения $p < 0{,}05$ выделены полужирным шрифтом.

Как видно из Таблицы 7, опросник обладает высокими показателями критериальной валидности для всех его шкал, включая общую шкалу выраженности вовлеченности в сферу искусственного интеллекта.

Стандартизация

Стандартизация шкал опросника состояла в определении критериальных норм для перевода сырых баллов в шкалу *стенайнов* (см. [Леньков, 2024, с. 27]). С учетом реальных возможностей, определяемых имеющейся выборкой, стандартизация была выполнена отдельно для групп респондентов, различающихся по полу (см. Таблицу 8), но не включила, например, разделения по возрасту, уровню образования или профилю профессиональной деятельности – для подобной детализации имеющихся данных пока недостаточно.

Таблица 8.

Стандартизация опросника «Вовлеченность в сферу ИИ»

Шкалы	Диапазон сырых баллов для стенайнов								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Респонденты мужского пола (возраст – 15 лет и старше), n = 198									
1	8-10	11-16	17-22	23-29	30-34	35-42	43-48	49-54	55-56
2	4-10	11-13	14-16	17-19	20-22	23-25	26	27	28
3	4-6	7-12	13-15	16-18	19-21	22-24	25-26	27	28
4	3-5	6-7	8-10	11-12	13-15	16-17	18-19	20	21
Общая шкала	19-54	55-62	63-69	70-79	80-91	92-102	103-112	113-119	120-133
Респонденты женского пола (возраст – 15 лет и старше), n = 227									

Шкалы	Диапазон сырых баллов для стенайнов								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	8	9	10-13	14-22	23-29	30-35	36-40	41-49	50-56
2	4-9	10-12	13-15	16-18	19-20	21-23	24-26	27	28
3	4-8	5-11	12-14	15-17	18-19	20-22	23-25	26-27	28
4	3	4	5-9	10-12	13-15	16-17	18-19	20	21
Общая шкала	19-42	43-50	51-62	63-69	70-82	83-91	92-102	103-117	118-133
Примечание: Шкалы опросника представлены, в частности, в Таблице 7.									

Заметим, что использовать стандартизованные значения целесообразно, в первую очередь, при осуществлении скрининговой диагностики с целью сравнения относительно однородных групп респондентов (например, студентов, обучающихся на различных факультетах вуза или по различным направлениям профессиональной подготовки). Вместе с тем использование стандартизованных данных может оказаться полезным и при проведении индивидуальной работы по психологическому консультированию. В то же время, при решении сугубо исследовательских задач традиционно предпочтительным является использование сырых баллов.

Специфика опросника, его достоинства и недостатки

Одна из ключевых особенностей разработанного опросника состоит в его универсальности: он предназначен для взрослых, а также для старших подростков (15 лет и старше) и не имеет ограничений, например, по образовательному цензу. Подобная универсальность в последние годы встречается относительно редко, тем более в области изучения ИИ. Например, методики, использованные в рамках исследования для формирования исходного пула вопросов, были созданы для различной, но, как правило, значительно более узкой целевой аудитории, в качестве которой выступали, например:

– учащиеся начальных школ [Chai, 2021] или средних школ [Chai, 2020; Chiu, 2022; Ng, 2024];

– будущие учителя (pre-service teachers) [Ayanwale, 2024], студенты медицинских факультетов университетов [Karaca, 2021];

– взрослые (возраст от 18 лет) [Carolus, 2023]; взрослые (с 18 лет) неспециалисты – лица, не имеющие формального образования в области ИИ или информатики [Laupichler, 2023a]; взрослые со средним или высшим образованием [Pinski, 2023].

Подобная специализированность вполне понятна и объяснима, в том числе с позиций психометрического качества создаваемых опросников: чем более однородна (точнее, нормально распределена) целевая аудитория по проявлениям измеряемого конструкта и его структурных составляющих, тем больше шансов создать инструмент с высокими показателями качества. В нашем случае отклонение от этого очевидного постулата было связано со множеством причин, из которых укажем лишь некоторые:

– в современной сфере труда 15-летние часто работают на тех же должностных позициях, что и работники в возрасте 20, 30 и т. д. лет;

– хотя молодые поколения в целом, как известно, ориентируются в цифровых технологиях значительно лучше, чем их предшественники, подобные факты пока не зафиксированы в отношении собственно взаимодействий с ИИ: простые взаимодействия, вроде «Алиса, скажи мне…», еще не характеризуют сколько-нибудь глубокого понимания технологий ИИ, равно как и сложных умений по их практическому применению, сопровождению или разработке.

Таким образом, наблюдающийся в настоящее время цифровой разрыв в вовлеченности в сферу искусственного интеллекта имеет, скорее всего, более общий характер, нежели разделение по линии поколений. Именно это обстоятельство рационализирует универсальность предложенного опросника.

Отметим также, что разработанный опросник измеряет именно *вовлеченность*, а не, например, компетентность или грамотность. В силу этого он ни в коем случае не заменяет другие средства диагностики отношений и взаимодействий человека с искусственным интеллектом, в том числе рассмотренные в ходе нашего исследования. Кроме того, эта его особенность дает дополнительные основания для целесообразности использования именно самоотчета, хотя некоторые авторы указывают на определенные преимущества самоотчетов даже при измерении компетентности. Например, отмечается, что среди раз-

личных методов измерения компетентности (в том числе грамотности в области ИИ) тесты, как правило, более объективны, а наблюдения за поведением более достоверны; вместе с тем самоотчеты имеют другое преимущество: они измеряют воспринимаемые способности относительно конкретного поведения, которые, согласно теориям воспринимаемого контроля и самоэффективности, играют центральную роль в намерении продемонстрировать или изменить поведение [Carolus, 2023, p. 4–10]. С нашей точки зрения, эта идея в полной мере релевантна именно по отношению к конструкту вовлеченности, в то время как для измерения грамотности или компетентности (в том числе в сфере ИИ) целесообразно использовать более объективные методы.

Кроме того, следует отметить, что общий конструкт *вовлеченности* (engagement) уже имел успешную практику использования в виде ряда своих спецификаций: *вовлеченности в работу* (work engagement) [Schaufeli, 2023], *вовлеченности в киберсоциализацию* (cyber socialization engagement) [Леньков, 2019] и др. Данный опыт еще более расширяется за счет представленной операционализации вовлеченности в сферу искусственного интеллекта.

Заключение

В результате исследования разработан новый психодиагностический опросник «Вовлеченность в сферу искусственного интеллекта». Опросник предназначен для респондентов, начиная с возраста 15 лет, и позволяет определить общую выраженность искомой вовлеченности, а также выраженность ее четырех структурных составляющих (когнитивной, мотивационной, аффективной и поведенческой вовлеченности). Соответственно, в содержательно-психологическом плане опросник имеет определенные теоретические основания, операционализируя концептуальную модель искомой вовлеченности.

С другой стороны, в технологическом плане (включая его статистические основания) опросник обладает достаточно высокими психометрическими показателями надежности по внутренней согласованности и ретестовой надежности, а также факторной, конструктной и критериальной валидности.

Перспективы продолжения исследования можно связать с двумя основными направлениями совершенствование опросника:

– содержательно-психологическим, состоящим в уточнении структуры, функций и индикаторов вовлеченности в сферу искусственного интеллекта, в выявлении ее взаимосвязей с другими психологическими характеристиками развития и жизнедеятельности человека и разнородных социальных групп, в том числе с профессиональным самоопределением и развитием;

– операционально-технологическим, состоящим в расширении эмпирической базы апробации и верификации опросника, а также в уточнении и детализации стандартизации его шкал для различных категорий респондентов.

Библиографический список

1. Казарян К. Влияние искусственного интеллекта на образование / К. Казарян, Л. Байрамкулова [и др.] // Цифровая экономика, 2024. 88 с.

2. Колмакова И. Д. Влияние искусственного интеллекта на рынок труда Российской Федерации / И. Д. Колмакова, М. Е. Бурлаков, Е. М. Колмакова, Н. А. Бутаков // Вестник Челябинского государственного университета. 2023. № 11(481). С. 44–52. doi: 10.47475/1994-2796-2023-481-11-44-52.

3. Леньков С. Л. Опросник вовлеченности в киберсоциализацию / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова, Г. И. Ефремова // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6(111). С. 109–119. doi: 10.24411/1813-145X-2019-567.

4. Леньков С. Л. Статистические методы в психологии : учебник и практикум / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2024. 311 с.

5. Леонтьев Д. А. Диагностика толерантности к неопределенности: Шкалы Д. Маклейна / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, Е. Г. Луковицкая. Москва : Смысл, 2016. 60 с.

6. Львова С. В. Профессиональная деятельность психолога и искусственный интеллект / С. В. Львова, К. А. Данилова // Флагман науки. 2024. № 1(12). С. 261–264.

7. Мазилов В. А. Коммуникативно-интегративный подход в психологической науке // Научные подходы в современной отечественной психологии. Москва : Институт психологии РАН, 2023. С. 273–289.

8. Наследов А. Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 416 с.

9. Обознов А. А. Феномены сверхдоверия и сверхнедоверия оператора к интерфейсу «человек – искусственный интеллект» / А. А. Обознов, А. Ю. Акимова, О. В. Рунец // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2021. Т. 6, № 2. С. 4–20. doi: 10.38098/ipran.opwp_2021_19_2_001.

10. Садовская Е. Д. Социальные представления об искусственном интеллекте: полезный, эмоциональный

и смешной / Е. Д. Садовская, Ф. Н. Винокуров // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2024. № 1. С. 35–53. doi: 10.28995/2073-6398-2024-1-35-53.

11. Солдатова Г. У. Психодиагностика технофобии и технофилии: разработка и апробация опросника отношения к технологиям для подростков и родителей / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. А. Дорохов // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12, № 4. С. 170–188. doi: 10.17759/sps.2021120410.

12. Ясин М. И. Отношение к искусственному интеллекту, тревога и открытость опыту // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 22, № 4. С. 449–453. doi: 10.18500/1819-7671-2022-22-4-449-453.

13. Almatrafi O., Johri A., Lee H. A systematic review of AI literacy conceptualization, constructs, and implementation and assessment efforts (2019–2023) // Computers and Education Open. 2024. Vol. 6. Article 100173. doi: 10.1016/j.caeo.2024.100173.

14. Arbuckle J. L. IBM SPSS Amos 28: User's Guide. Armonk, NY: IBM, 2021. 693 p.

15. Ayanwale M. A., Adelana O. P., Molefi R. R., Adeeko O., Ishola A. M. Examining artificial intelligence literacy among pre-service teachers for future classrooms // Computers and Education Open. 2024. Vol. 6. Article 100179. doi: 10.1016/j.caeo.2024.100179.

16. Carolus A., Koch M., Straka S., Latoschik M. E., Wienrich C. MAILS – Meta AI Literacy Scale: Development and testing of an AI literacy questionnaire based on well-founded competency models and psychological change-and meta-competencies // Computers in Human Behavior: Artificial Humans. 2023. Vol. 1, № 2. Article 100014. doi: 10.1016/j.chbah.2023.100014.

17. Chai C. S., Lin P.-Y., Jong M. S.-Y., Dai Y., Chiu T. K. F., Qin J. Perceptions of and behavioral intentions towards learning artificial intelligence in primary school students // Educational Technology & Society. 2021. Vol. 24, No. 3. P. 89–101.

18. Chai C. S., Wang X., Xu C. An extended theory of planned behavior for the modelling of Chinese secondary school students' intention to learn artificial intelligence // Mathematics. 2020. Vol. 8, № 11. Article 2089. doi: 10.3390/math8112089.

19. Chiu T. K. F., Meng H., Chai C. S., King I., Wong S., Yam Y. Creation and evaluation of a pretertiary artificial intelligence (AI) curriculum // IEEE Transactions on Education. 2022. Vol. 65, № 1. P. 30–39. doi: 10.1109/TE.2021.3085878.

20. Cohen R. J., Schneider W. J., Tobin R. M. Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement. 10th ed. New York, NY: McGraw-Hill Education, 2022. 720 p.

21. Cruchinho P., López-Franco M. D., Capelas M. L., Almeida S., Bennett P. M., Miranda da Silva M., Teixeira G., Nunes E., Lucas P., Gaspar F. Translation, cross-cultural adaptation, and validation of measurement instruments: A practical guideline for novice researchers // Journal of Multidisciplinary Healthcare (JMDH). 2024. Vol. 17. P. 2701–2728. doi: 10.2147/JMDH.S419714

22. Fowler H., Lester J. How AI could expand and improve access to mental health treatment // World Economic Forum. 2024, November 1. URL: https://www.weforum.org/stories/2024/10/how-ai-could-expand-and-improve-access-to-mental-health-treatment/.

23. Henrique B. M., Santos E. Trust in artificial intelligence: Literature review and main path analysis // Computers in Human Behavior: Artificial Humans. 2024. Vol. 2, № 1. Article 100043.
doi: 10.1016/j.chbah.2024.100043.

24. IBM. IBM SPSS Statistics Algorithms. Armonk, NY: IBM, 2022. 1464 p.

25. Jebb A. T., Ng V., Tay L. A review of key Likert scale development advances: 1995–2019 // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article 637547. doi: 10.3389/fpsyg.2021.637547.

26. Karaca O., Çalışkan S. A., Demir K. Medical artificial intelligence readiness scale for medical students (MAIRS-MS) – development, validity and reliability study // BMC Medical Education. 2021. Vol. 21, № 1. Article 112. doi: 10.1186/s12909-021-02546-6.

27. Kong S.-C., Cheung W. M.-Y., Tsang O. Developing an artificial intelligence literacy framework: Evaluation of a literacy course for senior secondary students using a project-based learning approach // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 6. Article 100214. doi: 10.1016/j.caeai.2024.100214.

28. Laupichler M. C., Aster A., Haverkamp N., Raupach T. Development of the «Scale for the assessment of non-experts' AI literacy» – An exploratory factor analysis // Computers in Human Behavior Reports. 2023a. Vol. 12. Article 100338. doi: 10.1016/j.chbr.2023.100338.

29. Laupichler M. C., Aster A., Raupach T. Delphi study for the development and preliminary validation of an item set for the assessment of non-experts' AI literacy // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2023b. Vol. 4. Article 100126. doi: 10.1016/j.caeai.2023.100126.

30. Ng D. T. K., Wu W., Chu S., Leung J. Artificial intelligence (AI) literacy questionnaire with confirmatory factor analysis // 2023 IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT). Los Alamitos, CA [et al.]: IEEE, 2023. P. 233–235. doi: 10.1109/ICALT58122.2023.00074.

31. Ng D. T. K., Wu W., Leung J. K. L., Chiu T. K. F., Chu S. K. W. Design and validation of the AI literacy questionnaire: The affective, behavioural, cognitive and ethical approach // British Journal of Educational Technology. 2024. Vol. 55, № 3. P. 1082–1104. doi: 10.1111/bjet.13411.

32. Pinski M., Benlian A. AI literacy – towards measuring human competency in artificial intelligence // Proceedings of the 56th Hawaii International Conference on System Sciences. Honolulu, HI: IEEE, 2023. P. 165–174.

URL: https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/handle/10125/102649.

33. Pinski M., Benlian A. AI literacy for users – A comprehensive review and future research directions of learning methods, components, and effects // Computers in Human Behavior: Artificial Humans. 2024. Vol. 2, No. 1. Article 100062. doi: 10.1016/j.chbah.2024.100062.

34. Schaufeli W. B., Bakker A. B. Work Engagement: A critical assessment of the concept and its measurements // Handbook of Positive Psychology Assessment / W. Ruch, A. B. Bakker, L. Tay, F. Gander (Eds.). Hogrefe, 2023. P. 273–295.

35. Schermelleh-Engel K., Moosbrugger H., Müller H. Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures // Methods of Psychological Research. 2003. Vol. 8, № 2. P. 23–74. doi: 10.23668/psycharchives.12784.

36. Schiavo G., Businaro S., Zancanaro M. Comprehension, apprehension, and acceptance: Understanding the influence of literacy and anxiety on acceptance of artificial intelligence // Technology in Society. 2024. Vol. 77. Article 102537. doi: 10.1016/j.techsoc.2024.102537.

37. Soto-Sanfiel M., Angulo-Brunet A., Lutz C. The scale of artificial intelligence literacy for all (SAIL4ALL): A tool for assessing knowledge on artificial intelligence in all adult populations and settings // SocArXiv. 2024, April 30. doi: 10.31235/osf.io/bvyku.

38. Wang B., Rau P. L. P., Yuan T. Measuring user competence in using artificial intelligence: Validity and reliability of artificial intelligence literacy scale // Behaviour & Information Technology. 2023. Vol. 42, № 9. P. 1324–1337.
doi: 10.1080/0144929X.2022.2072768.

39. Wang X., Li X., Huang J. Junior high school artificial intelligence literacy: connotation, evaluation and promotion strategy // Open Journal of Social Sciences. 2023. Vol. 11, № 5. P. 33–49. doi: 10.4236/jss.2023.115004.

Reference list

1. Kazarjan K. Vlijanie iskusstvennogo intellekta na obrazovanie = The impact of artificial intelligence on education / K. Kazarjan, L. Bajramkulova [i dr.] // Cifrovaja jekonomika, 2024. 88 s.

2. Kolmakova I. D. Vlijanie iskusstvennogo intellekta na rynok truda Rossijskoj Federacii = The impact of artificial intelligence on the Russian Federation labor market / I. D. Kolmakova, M. E. Burlakov, E. M. Kolmakova, N. A. Butakov // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2023. № 11(481). S. 44–52. doi: 10.47475/1994-2796-2023-481-11-44-52.

3. Len'kov S. L. Oprosnik vovlechennosti v kibersocializaciju = Cyber socialization engagement questionnaire / S. L. Len'kov, N. E. Rubcova, G. I. Efremova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 6(111). S. 109–119. doi: 10.24411/1813-145X-2019-567.

4. Len'kov S. L. Statisticheskie metody v psihologii = Statistical methods in psychology : uchebnik i praktikum / S. L. Len'kov, N. E. Rubcova. 3-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2024. 311 s.

5. Leont'ev D. A. Diagnostika tolerantnosti k neopredelennosti: Shkaly D. Maklejna = Uncertainty tolerance diagnostics: D. McLane scales / D. A. Leont'ev, E. N. Osin, E. G. Lukovickaja. Moskva : Smysl, 2016. 60 s.

6. L'vova S. V. Professional'naja dejatel'nost' psihologa i iskusstvennyj intellekt = Professional psychologist and artificial intelligence / S. V. L'vova, K. A. Danilova // Flagman nauki. 2024. № 1(12). S. 261–264.

7. Mazilov V. A. Kommunikativno-integrativnyj podhod v psihologicheskoj nauke = Communicative-integrative approach in psychological science // Nauchnye podhody v sovremennoj otechestvennoj psihologii. Moskva : Institut psihologii RAN, 2023. S. 273–289.

8. Nasledov A. D. IBM SPSS Statistics 20 i AMOS: professional'nyj statisticheskij analiz dannyh = IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: Professional Statistical Data Analysis. Sankt-Peterburg : Piter, 2013. 416 s.

9. Oboznov A. A. Fenomeny sverhdoverija i sverhnedoverija operatora k interfejsu «chelovek – iskusstvennyj intellekt» = Phenomena of super-confidence and super-confidence of the operator to the interface «man – artificial intelligence» / A. A. Oboznov, A. Ju. Akimova, O. V. Runec // Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaja psihologija i psihologija truda. 2021. T. 6, № 2. S. 4–20. doi: 10.38098/ipran.opwp_2021_19_2_001.

10. Sadovskaja E. D. Social'nye predstavlenija ob iskusstvennom intellekte: poleznyj, jemocional'nyj i smeshnoj = Social ideas about artificial intelligence: useful, emotional and funny / E. D. Sadovskaja, F. N. Vinokurov // Vestnik RGGU. Serija: Psihologija. Pedagogika. Obrazovanie. 2024. № 1. S. 35–53. doi: 10.28995/2073-6398-2024-1-35-53.

11. Soldatova G. U. Psihodiagnostika tehnofobii i tehnofilii: razrabotka i aprobacija oprosnika otnoshenija k tehnologijam dlja podrostkov i roditelej = Psychodiagnostics of technophobia and technophilia: development and testing of a questionnaire of attitudes towards technology for adolescents and parents / G. U. Soldatova, T. A. Nestik, E. I. Rasskazova, E. A. Dorohov // Social'naja psihologija i obshhestvo. 2021. T. 12, № 4. C. 170–188. doi: 10.17759/sps.2021120410.

12. Jasin M. I. Otnoshenie k iskusstvennomu intellektu, trevoga i otkrytost' opytu = Attitudes to artificial intelligence, anxiety and openness to experience // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2022. T. 22, № 4. S. 449–453. doi: 10.18500/1819-7671-2022-22-4-449-453.

13. Almatrafi O., Johri A., Lee H. A systematic review of AI literacy conceptualization, constructs, and implementation and assessment efforts (2019–2023) // Computers and Education Open. 2024. Vol. 6. Article 100173. doi: 10.1016/j.caeo.2024.100173.

14. Arbuckle J. L. IBM SPSS Amos 28: User's Guide. Armonk, NY: IBM, 2021. 693 p.

15. Ayanwale M. A., Adelana O. P., Molefi R. R., Adeeko O., Ishola A. M. Examining artificial intelligence literacy among pre-service teachers for future classrooms // Computers and Education Open. 2024. Vol. 6. Article 100179. doi: 10.1016/j.caeo.2024.100179.

16. Carolus A., Koch M., Straka S., Latoschik M. E., Wienrich C. MAILS – Meta AI Literacy Scale: Development and testing of an AI literacy questionnaire based on well-founded competency models and psychological change-and meta-competencies // Computers in Human Behavior: Artificial Humans. 2023. Vol. 1, № 2. Article 100014. doi: 10.1016/j.chbah.2023.100014.

17. Chai C. S., Lin P.-Y., Jong M. S.-Y., Dai Y., Chiu T. K. F., Qin J. Perceptions of and behavioral intentions towards learning artificial intelligence in primary school students // Educational Technology & Society. 2021. Vol. 24, No. 3. P. 89–101.

18. Chai C. S., Wang X., Xu C. An extended theory of planned behavior for the modelling of Chinese secondary school students' intention to learn artificial intelligence // Mathematics. 2020. Vol. 8, № 11. Article 2089. doi: 10.3390/math8112089.

19. Chiu T. K. F., Meng H., Chai C. S., King I., Wong S., Yam Y. Creation and evaluation of a pretertiary artificial intelligence (AI) curriculum // IEEE Transactions on Education. 2022. Vol. 65, № 1. P. 30–39. doi: 10.1109/TE.2021.3085878.

20. Cohen R. J., Schneider W. J., Tobin R. M. Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement. 10th ed. New York, NY: McGraw-Hill Education, 2022. 720 p.

21. Cruchinho P., López-Franco M. D., Capelas M. L., Almeida S., Bennett P. M., Miranda da Silva M., Teixeira G., Nunes E., Lucas P., Gaspar F. Translation, cross-cultural adaptation, and validation of measurement instruments: A practical guideline for novice researchers // Journal of Multidisciplinary Healthcare (JMDH). 2024. Vol. 17. P. 2701–2728. doi: 10.2147/JMDH.S419714

22. Fowler H., Lester J. How AI could expand and improve access to mental health treatment // World Economic Forum. 2024, November 1. URL: https://www.weforum.org/stories/2024/10/how-ai-could-expand-and-improve-access-to-mental-health-treatment/.

23. Henrique B. M., Santos E. Trust in artificial intelligence: Literature review and main path analysis // Computers in Human Behavior: Artificial Humans. 2024. Vol. 2, № 1. Article 100043. doi: 10.1016/j.chbah.2024.100043.

24. IBM. IBM SPSS Statistics Algorithms. Armonk, NY: IBM, 2022. 1464 p.

25. Jebb A. T., Ng V., Tay L. A review of key Likert scale development advances: 1995–2019 // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article 637547. doi: 10.3389/fpsyg.2021.637547.

26. Karaca O., Çalışkan S. A., Demir K. Medical artificial intelligence readiness scale for medical students (MAIRS-MS) – development, validity and reliability study // BMC Medical Education. 2021. Vol. 21, № 1. Article 112. doi: 10.1186/s12909-021-02546-6.

27. Kong S.-C., Cheung W. M.-Y., Tsang O. Developing an artificial intelligence literacy framework: Evaluation of a literacy course for senior secondary students using a project-based learning approach // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 6. Article 100214. doi: 10.1016/j.caeai.2024.100214.

28. Laupichler M. C., Aster A., Haverkamp N., Raupach T. Development of the «Scale for the assessment of non-experts' AI literacy» – An exploratory factor analysis // Computers in Human Behavior Reports. 2023a. Vol. 12. Article 100338. doi: 10.1016/j.chbr.2023.100338.

29. Laupichler M. C., Aster A., Raupach T. Delphi study for the development and preliminary validation of an item set for the assessment of non-experts' AI literacy // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2023b. Vol. 4. Article 100126. doi: 10.1016/j.caeai.2023.100126.

30. Ng D. T. K., Wu W., Chu S., Leung J. Artificial intelligence (AI) literacy questionnaire with confirmatory factor analysis // 2023 IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT). Los Alamitos, CA [et al.]: IEEE, 2023. P. 233–235. doi: 10.1109/ICALT58122.2023.00074.

31. Ng D. T. K., Wu W., Leung J. K. L., Chiu T. K. F., Chu S. K. W. Design and validation of the AI literacy questionnaire: The affective, behavioural, cognitive and ethical approach // British Journal of Educational Technology. 2024. Vol. 55, № 3. P. 1082–1104. doi: 10.1111/bjet.13411.

32. Pinski M., Benlian A. AI literacy – towards measuring human competency in artificial intelligence // Proceedings of the 56th Hawaii International Conference on System Sciences. Honolulu, HI: IEEE, 2023. P. 165–174. URL: https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/handle/10125/102649.

33. Pinski M., Benlian A. AI literacy for users – A comprehensive review and future research directions of learning methods, components, and effects // Computers in Human Behavior: Artificial Humans. 2024. Vol. 2, № 1. Article 100062. doi: 10.1016/j.chbah.2024.100062.

34. Schaufeli W. B., Bakker A. B. Work Engagement: A critical assessment of the concept and its measurements // Handbook of Positive Psychology Assessment / W. Ruch, A. B. Bakker, L. Tay, F. Gander (Eds.). Hogrefe, 2023. P. 273–295.

35. Schermelleh-Engel K., Moosbrugger H., Müller H. Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures // Methods of Psychological Research. 2003. Vol. 8, № 2. P. 23–74. doi: 10.23668/psycharchives.12784.

36. Schiavo G., Businaro S., Zancanaro M. Comprehension, apprehension, and acceptance: Understanding the influence of literacy and anxiety on acceptance of artificial intelligence // Technology in Society. 2024. Vol. 77. Article 102537. doi: 10.1016/j.techsoc.2024.102537.

37. Soto-Sanfiel M., Angulo-Brunet A., Lutz C. The scale of artificial intelligence literacy for all (SAIL4ALL): A tool for assessing knowledge on artificial intelligence in all adult populations and settings // SocArXiv. 2024, April 30. doi: 10.31235/osf.io/bvyku.

38. Wang B., Rau P. L. P., Yuan T. Measuring user competence in using artificial intelligence: Validity and reliability of artificial intelligence literacy scale // Behaviour & Information Technology. 2023. Vol. 42, № 9. P. 1324–1337. doi: 10.1080/0144929X.2022.2072768.

39. Wang X., Li X., Huang J. Junior high school artificial intelligence literacy: connotation, evaluation and promotion strategy // Open Journal of Social Sciences. 2023. Vol. 11, № 5. P. 33–49. doi: 10.4236/jss.2023.115004.

Статья поступила в редакцию 15.11.2024; одобрена после рецензирования 20.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 15.11.2024; approved after reviewing 20.12.2024; accepted for publication 23.01.2025

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-197
EDN: ROZMWG

Особенности эмоционального выгорания педагогов-психологов, обусловленные спецификой трудовой деятельности

Анна Александровна Васильева[1], Татьяна Валерьевна Разина[2]
[1]Педагог-психолог, Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки. 109443, г. Москва, Есенинский бульвар, д. 12, к. 2
[2]Доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, доцент, проректор по развитию, Университет мировых цивилизаций им. В. В. Жириновского. 119049, Москва, Ленинский пр., д. 1/2, корп. 1
[1]vasileva-annaa@mail.ru, https://orcid.org/0009-0007-9977-0898
[2]razinat@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0723-7479

Аннотация. Целью исследования является изучение типов переживаний эмоционального выгорания в процессе профессиональной деятельности педагогов-психологов, работающих в психолого-педагогических центрах и общеобразовательных школах. Эмоциональное выгорание представлено как сложный многомерный процесс, охватывающий несколько взаимосвязанных компонентов, таких как неудовлетворенность собой, эмоциональный дефицит и личностная отстраненность. Для достижения целей исследования были применены методы факторного и кластерного анализа, что позволило выявить наиболее значимые переменные, определяющие специфику эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов-психологов.

Факторный анализ позволил выявить ключевые детерминанты: неудовлетворенность собой, эмоциональный дефицит и личностную отстраненность. Кластерный анализ, в свою очередь, дал возможность группировать педагогов по выраженности данных факторов. Выявленные профили отражают специфику условий труда: педагоги-психологи психолого-педагогических центров, как правило, подвержены эмоциональному дефициту. В противоположность этому, педагоги общеобразовательных учреждений чаще сталкиваются с психосоматическими симптомами, которые формируются под влиянием интенсивной рабочей нагрузки, частых взаимодействий с учениками и ограниченных возможностей для восстановления ресурсов.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что эмоциональное выгорание в процессе профессиональной деятельности педагогов-психологов представляет собой многомерный и динамичный процесс, включающий разнообразные формы переживаний, варьирующиеся в зависимости от условий профессиональной среды. Данное обстоятельство подчеркивает необходимость учета специфики образовательного контекста при разработке программ профилактики и психолого-педагогической поддержки, ориентированных на снижение уровня эмоционального истощения и повышение устойчивости к стрессовым факторам.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание; педагоги-психологи; факторный анализ; кластерный анализ; эмоциональный дефицит; психосоматические нарушения; тревожно-депрессивные состояния

Для цитирования: Васильева А. А., Разина Т. В. Особенности эмоционального выгорания педагогов-психологов, обусловленные спецификой трудовой деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 197–211. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-197. https://elibrary.ru/ROZMWG

Original article

Vasil`eva A. A., Razina T. V. Features of emotional burnout of educational psychologists due to the specifics of work activity

Anna A. Vasil`eva[1], Tat`yana V. Razina[2]
[1]Teacher-psychologist, City psychological and pedagogical center of the Department of education and science. 109443, Moscow, Yeseninsky boulevard, 12, bldg. 2
[2]Doctor of psychological sciences, corresponding member of the Russian Academy of Education, associate professor, vice-rector for development, V. V. Zhirinovsky university of world civilizations. 119049, Moscow, Leninsky prospekt, 1/2, building 1

© Васильева А. А., Разина Т. В., 2025

vasileva-annaa@mail.ru, https://orcid.org/0009-0007-9977-0898
razinat@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0723-7479

Abstract. The aim of the research is to study the types of emotional burnout experiences in the process of professional activity of educational psychologists working in psychological and pedagogical centers and general education schools. Emotional burnout is presented as a complex multidimensional process encompassing several interrelated components such as dissatisfaction with oneself, emotional deficit and personal detachment. To achieve the objectives of the study, the methods of factor and cluster analysis were applied, which allowed us to identify the most significant variables that determine the specificity of emotional burnout in the professional activity of educational psychologists.

The factor analysis allowed to identify key determinants, such as dissatisfaction with oneself, emotional deficit and personal detachment, which have a significant impact on the development of emotional burnout and, accordingly, on the professional effectiveness of teachers. The cluster analysis, in its turn, made it possible to group teachers according to the expression of these factors, highlighting typical profiles of emotional burnout for each category of specialists. The identified profiles reflect the specificity of working conditions: teacher-psychologists of psychological and pedagogical centers, as a rule, are subject to emotional deficit due to a high degree of empathic inclusion necessary in work with children with special educational needs. In contrast, general education teachers are more likely to experience psychosomatic symptoms that are shaped by intense workloads, frequent interactions with students, and limited opportunities for resource recovery.

The obtained results of the study indicate that emotional burnout in the process of professional activity of teacher-psychologists is a multidimensional and dynamic process that includes various forms of experiences that vary depending on the conditions of the professional environment. This fact emphasizes the need to take into account the specifics of the educational context when developing prevention and psychological and pedagogical support programs aimed at reducing the level of emotional exhaustion and increasing resistance to stress factors.

Key words: emotional burnout; teacher-psychologists; factor analysis; cluster analysis; emotional deficit; psychosomatic disorders; anxiety-depressive states

For citation: Vasil`eva A. A., Razina T. V. Features of emotional burnout of educational psychologists due to the specifics of work activity. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 8-18. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-197. https://elibrary.ru/ROZMWG

Введение

Эмоциональное выгорание в процессе профессиональной деятельности педагогов-психологов представляет собой сложный и многомерный феномен, который включает в себя различные типы переживаний, влияющих на эмоциональное состояние и эффективность профессиональной деятельности специалистов [Kariou, 2021]. Педагоги-психологи, работающие как в общеобразовательных школах, так и в психолого-педагогических центрах, сталкиваются с необходимостью глубокой эмоциональной вовлеченности в процесс деятельности, поддержки учеников, что приводит к развитию различных типов выгорания.

Актуальность исследования определяется необходимостью глубокого понимания механизмов и типов эмоционального выгорания в процессе профессиональной деятельности педагогов-психологов, работающих в различных образовательных учреждениях [Hillert, 2020]. В отличие от традиционного подхода, который фокусируется на сравнении уровней выгорания между разными группами, данное исследование сосредоточено на выявлении и описании типов переживаний выгорания, а также на анализе причин их проявлений у педагогов, работающих в организациях различного типа. Такой подход позволяет объяснять, почему одни и те же переживания могут быть выражены по-разному в зависимости от условий профессиональной деятельности.

Условия работы педагогов-психологов в психолого-педагогических центрах и школах существенно различаются, что отражается на характере профессиональной деятельности и уровне психологической нагрузки. В психолого-педагогических центрах специалисты часто работают в мультидисциплинарных командах, где требуется координация с различными специалистами, участие в разработке и внедрении программ психологической поддержки, а также проведение комплексных оценок и исследований. Такая среда предполагает высокую степень ответственности, необходимость постоянного взаимодействия с коллегами и разнообразие задач, что может способствовать повышенному уровню стресса и профессионального напряжения. В отличие от этого, педагоги-психологи в школах, как правило, сосредоточены на непосредственной работе с учащимися, решении индивидуальных проблем и поддержке эмоционального бла-

гополучия детей в рамках учебного процесса. Несмотря на более ограниченный спектр задач, работа в школах может быть связана с длительными рабочими часами, недостатком ресурсов и ограниченными возможностями для профессионального развития, что также является источником психологического напряжения [Wang, 2024].

В психолого-педагогических центрах наблюдается высокая интенсивность работы, а также непрерывная многозадачность, необходимость постоянного взаимодействия с различными специалистами, что может приводить к чувству перегруженности и снижению уровня удовлетворенности профессиональной деятельностью. В школах же эмоциональное выгорание у педагогов-психологов чаще выражается через психосоматические симптомы и тревожно-депрессивные состояния, связанные с длительностью рабочего времени, недостатком поддержки со стороны администрации и ограниченными возможностями для реализации профессиональных инициатив.

Теоретические основы исследования

Эмоциональное выгорание является одним из наиболее распространенных явлений среди представителей социономических профессий, включая педагогов, психологов, социальных работников и других специалистов, чья профессиональная деятельность требует высокой эмоциональной вовлеченности и сопряжена с постоянным стрессом. Эта проблема привлекает внимание многих исследователей, изучающих различные аспекты профессионального выгорания, включая его причины, механизмы развития и возможные последствия для работников. Например, К. И. Засядько, Л. М. Тафинцева и С. А. Маскалянова рассматривают эмоциональное выгорание как серьезный фактор, препятствующий профессиональной адаптации работников социономических профессий, указывая на необходимость систематической профилактической работы и своевременной психологической поддержки для минимизации риска выгорания у специалистов [Профессиональное выгорание…, 2024].

К. Маслач, одна из основоположников изучения эмоционального выгорания, выделяет такие компоненты, как эмоциональное истощение и деперсонализация, которые оказывают значительное влияние на снижение профессиональной мотивации и продуктивности специалистов. Она подчеркивает, что именно своевременная диагностика этих компонентов позволяет разрабатывать целевые стратегии профилактики и поддержки, направленные на поддержание психологического благополучия специалистов и повышение их устойчивости к стрессу [Maslach, 2017]. Т. В. Разина в своих исследованиях отмечает влияние длительных стрессовых факторов, характерных для педагогической и психологической деятельности, на продуктивность, мотивацию и профессиональное благополучие педагогов, акцентируя внимание на необходимости поддержки, направленной на снижение уровня эмоционального выгорания [Разина, 2018]. Г. Фрейденбергер выделяет ранние симптомы выгорания, включая такие признаки, как усталость, раздражительность и сниженная мотивация. Эти симптомы служат предупреждающими сигналами о развитии эмоционального истощения и, по его мнению, требуют незамедлительной диагностики и профилактических вмешательств для предотвращения серьезных последствий для здоровья работников [Freudenberger, 2019].

Важную теоретическую основу для понимания механизмов эмоционального выгорания закладывает теория сохранения ресурсов С. Хобфолла, в рамках которой утрата ресурсов, будь то эмоциональные или профессиональные ресурсы, рассматривается как один из ключевых факторов стресса и эмоционального истощения. По мнению Хобфолла, для предотвращения выгорания необходимо не только сохранять имеющиеся ресурсы, но и применять активные стратегии для их восстановления, что особенно важно для специалистов социономических профессий [Hobfoll, 2021]. Д. А. Леонтьев в своих работах подчеркивает значимость процессов саморегуляции для преодоления профессионального стресса и эмоционального выгорания. Он акцентирует внимание на развитии осознанности и эмоциональной саморегуляции как факторов, способствующих повышению устойчивости педагогов и психологов к нагрузкам, связанным с их профессиональной деятельностью, особенно в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, где эмоциональная нагрузка является очень высокой [Леонтьев, 2021]. Личностные особенности педагогов также играют значительную роль в их восприимчивости к эмоциональному выгоранию. Так, В. С. Мерлин отмечает, что личностные ресурсы, такие как стрессоустойчивость и позитивное отношение к профессиональным обязанностям, способствуют снижению риска выгорания, формируя внутренние механизмы защиты от эмоциональных перегрузок и способ-

ствуя сохранению профессиональной мотивации [Мерлин, 2019].

Н. В. Кузьмина отмечает, что профессиональное развитие педагогов является одним из эффективных средств профилактики эмоционального выгорания, поскольку оно способствует укреплению личностных ресурсов и повышению устойчивости к профессиональным стрессам [Кузьмина, 2022].

Исследования зарубежных специалистов, в частности У. Шауфели, подтверждают, что высокая рабочая нагрузка и отсутствие контроля над процессами работы являются ключевыми факторами, способствующими профессиональному выгоранию педагогов. Шауфели подчеркивает, что предоставление педагогам автономии и возможности участвовать в принятии профессиональных решений является одной из эффективных стратегий, направленных на снижение уровня стресса и улучшение их эмоционального состояния. Поддержание контроля над рабочим процессом способствует формированию чувства ответственности и повышает удовлетворенность трудом, что, в свою очередь, позволяет снизить уровень выгорания [Schaufeli, 2018]. А. Баккер, в свою очередь, подчеркивает важность ресурсов рабочего места в профилактике выгорания, отмечая, что обеспечение педагогов необходимыми ресурсами и поддержкой способствует снижению уровня стресса и повышению их удовлетворенности работой [Bakker, 2019].

В основополагающих исследованиях эмоционального выгорания также выделяют его ключевые компоненты: эмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение профессиональных достижений. К. Маслач указывает на важность своевременной диагностики этих компонентов для разработки целевых программ профилактики и поддержки специалистов, что позволяет сохранить их профессиональное благополучие и повысить устойчивость к негативным воздействиям стресса [Maslach, 2017]. Эмоциональное выгорание описывается как сложный процесс, возникающий под влиянием длительного стресса, который постепенно приводит к эмоциональному истощению и деперсонализации. Т. В. Разина отмечает, что стресс, независимо от его природы, негативно влияет на мотивацию, разрушая целостную структуру профессиональной деятельности и подрывая профессиональную мотивацию специалистов, что ведет к снижению их общей продуктивности и удовлетворенности трудом [Разина, 2018].

Г. Фрейденбергер выделяет ранние симптомы выгорания, такие как усталость, раздражительность и снижение мотивации, которые служат важными индикаторами начала процесса эмоционального истощения. По его мнению, своевременное выявление этих признаков и организация системной диагностики позволяют значительно снизить риск дальнейшего прогрессирования выгорания, которое в долгосрочной перспективе может привести к тяжелым последствиям, таким как потеря интереса к профессии, снижение качества выполняемой работы и возникновение психосоматических расстройств.

Фрейденбергер также подчеркивает, что ранние симптомы выгорания требуют не просто наблюдения, но и активного вмешательства, включающего как меры индивидуальной профилактики, так и системные организационные стратегии. Эти меры должны быть направлены на создание условий для восстановления эмоциональных ресурсов специалистов, а также на снижение общего уровня стресса на рабочем месте. К числу таких мер могут относиться регулярные психологические консультации, тренинги по развитию навыков саморегуляции и осознанности, поддержка со стороны руководства и коллег, а также рационализация рабочего времени и распределение задач с учетом возможностей педагога.

В свою очередь С. Лавинь отмечает, что использование инструмента Multiple Affect Adjective Check List (MAACL) позволяет эффективно выявлять эмоциональные состояния, связанные с профессиональным выгоранием, что способствует более точной диагностике и своевременной профилактике этого состояния [Lavigne, 2022]

Ранние симптомы, такие как усталость и раздражительность, подчеркивают важность неотложной профилактической работы, направленной на поддержание психического и эмоционального здоровья педагогов и психологов. Организация такой работы способствует не только сохранению профессиональной активности и удовлетворенности трудом, но и повышению общего качества образовательного процесса, так как специалисты с высоким уровнем эмоционального благополучия могут более эффективно справляться с профессиональными задачами и оказывать ученикам и их родителям необходимую поддержку [Freudenberger, 2019].

Эмоциональное выгорание характеризуется комплексом негативных последствий, включающих эмоциональное истощение, деперсонализа-

цию и снижение удовлетворенности жизнью и профессиональной деятельностью, что оказывает влияние на качество и эффективность работы специалистов. А. В. Михайлов и Е. С. Иванова подчеркивают, что психофизиологические аспекты стресса у педагогов существенно влияют на формирование эмоционального выгорания, так как именно высокая частота стрессовых факторов может приводить к накоплению усталости и снижению общей продуктивности в работе [Михайлов, 2020]. С. Хоббфолл в своей теории сохранения ресурсов акцентирует внимание на том, что утрата ресурсов является одной из главных причин стресса и эмоционального истощения, подчеркивая необходимость сохранения и восстановления ресурсов для предотвращения выгорания [Hobfoll, 2021]. В. Д. Шадриков выделяет когнитивные стратегии саморегуляции как эффективный инструмент для снижения уровня стресса у педагогов, подчеркивая их значимость в поддержании эмоциональной устойчивости и предотвращении выгорания [Шадриков, 2023]. Д. А. Леонтьев также подчеркивает значимость саморегуляции в способности педагогов справляться с профессиональными стрессами. Он считает, что развитие осознанности и навыков эмоциональной саморегуляции помогает специалистам преодолевать профессиональные трудности и снижать уровень эмоционального истощения, что важно для педагогов, работающих с особыми группами учащихся, нуждающихся в повышенном внимании и эмоциональной поддержке [Леонтьев, 2021].

Личностные особенности педагогов и психологов играют важную роль в их восприимчивости к эмоциональному выгоранию. В. С. Мерлин отмечает, что стрессоустойчивость, позитивное отношение к профессиональным обязанностям и наличие личностных ресурсов являются важными факторами, способными снижать риск выгорания и способствовать устойчивости к эмоциональным нагрузкам [Мерлин, 2019]. Е. Т. Соколова отмечает важность социальной поддержки в предотвращении эмоционального выгорания педагогов, указывая, что наличие устойчивых социальных связей и поддержки от коллег способствует повышению сопротивляемости стрессу и улучшению эмоционального состояния специалистов [Соколова, 2020]. Зарубежные исследования также подтверждают, что высокая рабочая нагрузка и недостаток контроля над трудовым процессом способствуют выгоранию. У. Шауфели подчеркивает, что предоставление педагогам автономии и возможности принимать профессиональные решения позволяет снизить уровень стресса и повышает их эмоциональное благополучие [Schaufeli, 2018].

Таким образом, ранняя диагностика и применение профилактических мер являются важными условиями для поддержания психологического здоровья педагогов. Однако, эмоциональное выгорание неоднородно, зная его специфику в каждом конкретном случае, возможно подбирать более эффективные методы психологического сопровождения.

Цель статьи – выявить и описать типы переживаний эмоционального выгорания в процессе профессиональной деятельности педагогов-психологов в психолого-педагогических центрах и общеобразовательных школах, а также объяснить причины этих различий и совпадений в зависимости от условий профессиональной деятельности.

В ходе исследования были выдвинуты предположения о том, что структура эмоционального выгорания педагогов-психологов в психолого-педагогических центрах и общеобразовательных школах отличается по количеству и значимости отдельных факторов, что обусловлено особенностями и условиями профессиональной деятельности в разных образовательных контекстах. Также типы переживаний эмоционального выгорания педагогов-психологов могут совпадать в обеих группах, но степень их выраженности зависит от условий профессиональной среды и специфики работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Неудовлетворенность собой, эмоциональный дефицит и личностная отстраненность являются ключевыми детерминантами, влияющими на развитие профессионального выгорания у педагогов-психологов, при этом выраженность данных факторов может варьироваться в зависимости от условий работы.

Материалы и методы исследования

В исследовании было опрошено 258 респондентов: 120 сотрудников психолого-педагогических центров и 138 педагогов-психологов общеобразовательных организаций; 180 женщин и 78 мужчин; средний возраст – 35 лет; средний стаж – 12 лет.

Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью методик:

1. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко [Бойко, 2021].

2. Методика «Личностный дифференциал» в адаптации Е. Ф. Бажина и А. М. Эткинда [Бажин, 2021].

3. Методика самооценки эмоциональных состояний А. Уэссмана и Д. Рикса [Hobfoll, 2021].

4. Методика акцентуаций личности Г. Шмишека и К. Леонгарда [Zakiyeh, 2022].

5. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» [Моросанова, 2020].

6. Пятифакторный личностный опросник («5PFQ») Р. Мак-Крае и П. Коста в интерпретации А. Б. Хромова [Хромов, 2000].

Методы статистической обработки данных включали:

1. Факторный анализ (метод главных компонент) — использовался для выделения ключевых факторов профессионального выгорания, влияющих на педагогов-психологов.

2. Кластерный анализ (метод кластеризации факторных решений) — применялся для определения групп испытуемых, близких по множеству характеристик, и выявления типичных профилей профессионального выгорания.

Обработка данных осуществлялась с помощью программы «Статистика 8.0».

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты факторного анализа выявили различие в количестве и структуре факторов для обеих групп педагогов-психологов (Таблицы 1 и 2).

Таблица 1.

Результаты факторного анализа данных диагностики педагогов-психологов центров с помощью опросника В. В. Бойко (6 факторов)

Факторы	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	Ф6	D
Переживание психотравмирующих обстоятельств	0,04	**-0,86***	-0,01	0,21	0,11	0,01	0,90
Неудовлетворенность собой	-0,04	0,48	-0,21	-0,01	-0,15	**0,71***	0,62
Загнанность в клетку	0,15	-0,38	**0,79***	0,14	0,04	-0,10	0,62
Тревога и депрессии	0,10	-0,01	0,05	-0,12	**0,86***	0,01	0,70
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	0,09	0,22	**0,88***	0,02	0,06	0,13	0,80
Эмоционально-нравственная дезориентация	-0,03	0,08	-0,60	0,36	0,41	0,22	0,56
Расширение сферы экономии эмоций	**0,83***	-0,04	0,08	-0,24	-0,20	0,36	0,88
Редукция профессиональных обязанностей	0,61	-0,12	-0,22	-0,01	0,38	-0,46	0,33
Эмоциональный дефицит	0,21	0,34	-0,19	-0,23	0,55	0,39	0,28
Эмоциональная отстраненность	-0,06	-0,04	0,03	**0,91***	-0,18	-0,08	0,91
Личностная отстраненность	0,05	**0,78***	-0,05	0,18	0,24	0,31	0,69
Психосоматические и психовегетативные нарушения	**0,76***	0,11	0,19	0,15	0,22	-0,19	0,70
Напряжение	0,20	0,03	0,06	-0,06	0,26	**0,89***	0,91
Резистенция	**0,92***	0,03	0,10	-0,07	0,11	0,21	0,72
Истощение	0,50	0,61	0,06	0,34	0,43	0,11	0,35
Собственное значение	2,9	2,3	1,99	1,35	1,89	2,08	10,06
Доля дисперсии	0,22	0,19	0,16	0,11	0,15	0,16	0,99

Условные обозначения: D – дисперсия, Ф – фактор

У педагогов-психологов психолого-педагогических центров было выделено шесть факторов. В каждый фактор также вошли по несколько проявлений эмоционального стресса, поэтому им были даны собственные названия, отражающие их содержание.

Фактор 1: Эмоциональная устойчивость и адаптивность — отражает способность индивида к адаптации и сопротивлению эмоциональным нагрузкам и стрессам, а также его стратегии по снижению эмоциональных затрат

Фактор 2: Травматическое отчуждение – отражает наличие в опыте индивида травматических событий и его склонность к отстранению, что может быть защитным механизмом для уменьшения эмоциональной боли.

Фактор 3: Эмоциональная дезадаптация – отражает ограниченность («загнанность в клетку») и неадекватные эмоциональные реакции, указывая на проблемы с адаптацией и управление эмоциональными состояниями.

Фактор 4: Эмоциональная отстраненность – отражает склонность человека к минимизации эмоциональной вовлеченности в различные ситуации, особенно в те, которые могут быть стрессовыми или требующими значительных эмоциональных затрат.

Фактор 5: Тревожно-депрессивные состояния – отражает наличие у человека выраженных негативных эмоциональных состояний, таких как тревога и депрессия, которые могут влиять на его повседневное функционирование.

Фактор 6: Самокритичное напряжение – отражает склонность человека к повышенной самокритичности и внутреннему напряжению, связанному с неудовлетворенностью собой.

Таблица 2.

Результаты факторного анализа данных диагностики педагогов-психологов образовательной школы с помощью опросника В. В. Бойко (5 факторов)

Факторы	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	D
Переживание психотравмирующих обстоятельств	-0,40	-0,63	0,01	-0,07	0,38	0,41
Неудовлетворенность собой	0,44	-0,06	**-0,73***	0,30	0,01	0,76
Загнанность в клетку	-0,35	0,48	0,31	0,27	0,55	0,26
Тревога и депрессии	0,57	-0,08	0,64	0,06	-0,07	0,10
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	0,11	**0,83***	-0,03	0,15	0,19	0,78
Эмоционально-нравственная дезориентация	0,49	-0,49	0,22	0,02	0,01	0,27
Расширение сферы экономии эмоций	-0,04	0,15	0,03	**0,94***	-0,11	0,87
Редукция профессиональных обязанностей	0,06	-0,25	**0,74***	0,23	0,08	0,70
Эмоциональный дефицит	**0,70***	-0,08	-0,06	0,16	-0,24	0,90
Эмоциональная отстраненность	-0,03	0,01	0,02	-0,06	**0,92***	0,82
Личностная отстраненность	**0,85***	0,28	-0,02	-0,04	-0,10	0,78
Психосоматические и психовегетативные нарушения	0,14	0,33	0,60	0,37	0,21	0,35
Напряжение	0,58	-0,12	-0,21	0,61	0,14	0,50
Резистенция	0,20	0,15	0,38	**0,85***	0,03	0,90
Истощение	**0,77***	0,37	0,34	0,17	0,22	0,90
Собственное значение	3,32	2,05	2,35	2,46	1,56	11,74
Доля дисперсии	0,28	0,17	0,2	0,21	0,13	0,99

Условные обозначения: D – дисперсия, Ф – фактор

Для педагогов-психологов, работающих в общеобразовательных школах, в результате исследования было выделено пять ключевых факторов, которые охватывают основные проявления эмоционального стресса, возникающего в профессиональной деятельности. Каждый из этих факторов включает в себя несколько специфических аспектов, отражающих различные стороны эмоционального выгорания и стресса, которые педагоги-психологи могут испытывать в ходе своей работы. Для удобства анализа и для более точного понимания природы каждого из этих факторов им были присвоены названия, отражающие их основное содержание и специфику. Это позволило исследователям получить более целостное представление о том, как различные стрессовые проявления взаимодействуют друг с другом, и каким образом они влияют на профессиональное состояние специалистов в образовательных учреждениях.

Фактор 1. Психоэмоциональное истощение – отражает состояние значительного снижения эмоциональных и психологических ресурсов.

Фактор 2. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование – отражает склонность человека к несоразмерным или несо-

ответствующим эмоциональным реакциям на определенные стимулы.

Фактор 3. Профессиональная дезадаптация – отражает состояние, при котором человек испытывает внутреннее неудовлетворение собственной профессиональной деятельностью и уменьшает свои обязанности и ответственность в работе.

Фактор 4. Эмоциональная устойчивость – отражает способность человека к адаптивному управлению своими эмоциональными ресурсами и сопротивлению внешним стрессовым воздействиям.

Фактор 5. Эмоциональная отстраненность – отражает склонность человека к минимизации эмоциональной вовлеченности в различные ситуации, особенно в те, которые могут быть стрессовыми или требующими значительных эмоциональных затрат.

Рассмотрим более подробно факторы эмоционального выгорания педагогов-психологов психолого-педагогических центров

Фактор 1. Эмоциональная устойчивость и адаптивность представляет собой ключевой компонент профессиональной деятельности педагогов-психологов, работающих в психолого-педагогических центрах, где работа требует значительной степени эмоциональной вовлеченности, особенно при взаимодействии с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Этот фактор отражает способность специалистов эффективно управлять собственными эмоциональными состояниями и поддерживать внутреннее равновесие в условиях стрессовых воздействий, что служит важным профилактическим средством против эмоционального выгорания. Эмоциональная устойчивость позволяет педагогам адаптироваться к сложным профессиональным условиям и предотвращать развитие эмоционального истощения. Данный аспект профессиональной деятельности становится особенно значимым в ситуациях, когда результаты работы с детьми носят отсроченный характер и требуют длительного времени для достижения. В подобных условиях способность педагога эффективно расходовать свои эмоциональные ресурсы и сохранять высокий уровень резистентности способствует поддержанию мотивации и удовлетворенности от работы. Более того, работа с детьми, имеющими особые потребности, часто сопряжена с нестандартными ситуациями и требует от специалистов принятия сложных решений в условиях неопределенности. Педагоги должны проявлять высокую степень адаптивности, подстраиваясь под индивидуальные потребности ребенка и разрабатывая уникальные подходы, что требует от них устойчивости и способности справляться с ситуациями, где отсутствуют однозначные решения.

Фактор 2. Травматическое отчуждение связано с переживаниями, вызванными профессиональными психотравмирующими ситуациями, и стремлением специалистов к эмоциональному дистанцированию как средству защиты от негативных последствий своей деятельности и сохранения внутреннего равновесия. Работа с детьми, имеющими особые образовательные потребности, нередко сопряжена с эмоционально сложными ситуациями, вызывающими чувство беспомощности при отсутствии видимых улучшений у ребенка, а также с психологически тяжелыми переживаниями, связанными с неблагоприятными жизненными обстоятельствами, с которыми сталкиваются семьи этих детей. Эмоциональное отчуждение позволяет педагогам-психологам минимизировать затраты собственных эмоциональных ресурсов, что помогает продолжать деятельность в условиях повышенного стресса и давления. Однако подобное отстранение может привести к снижению эмпатии и ухудшению качества взаимодействия с детьми и их родителями. При этом систематическое накопление травматического опыта без возможности его переработки и получения профессиональной поддержки приводит к тому, что специалисты начинают эмоционально дистанцироваться не только от проблемных ситуаций, но и от своих подопечных, что усиливает риск развития эмоционального выгорания.

Фактор 3. Эмоциональная дезадаптация проявляется в ощущении «загнанности в клетку», когда педагог-психолог чувствует себя ограниченным в силах изменить ситуацию, сталкиваясь с невозможностью адекватно реагировать на профессиональные вызовы. Это состояние часто связано с чрезмерными требованиями и ожиданиями, предъявляемыми со стороны родителей, администрации и коллег, а также с невозможностью достичь немедленных положительных результатов в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Состояние эмоциональной дезадаптации возникает, когда усилия педагога не приводят к ожидаемым результатам, вызывая разочарование и увеличивая внутреннее напряжение. В таких условиях специалист может проявлять несоразмерные эмоци-

циональные реакции, такие как чрезмерная раздражительность или апатия, которые не соответствуют реальной ситуации. Это состояние указывает на недостаточную способность к саморегуляции эмоций, что затрудняет эффективное выполнение профессиональных обязанностей, увеличивает уровень эмоционального истощения и способствует утрате мотивации.

Фактор 4. Эмоциональная отстраненность является характерной чертой эмоционального состояния педагогов-психологов, работающих как в психолого-педагогических центрах, так и в общеобразовательных учреждениях (где этот фактор обозначен как фактор 5). Эмоциональная отстраненность отражает стремление специалистов минимизировать свою вовлеченность в процесс взаимодействия, даже если в их опыте отсутствуют явно выраженные травматические ситуации (как в факторе 2). Это состояние помогает избежать истощения и сохранить внутреннюю стабильность в условиях постоянного стресса. Основными причинами возникновения эмоциональной отстраненности могут являться накопленная усталость, кумулятивный стресс, вызванный многозадачностью, высокими требованиями, информационной перегрузкой и недостатком времени для восстановления. Эмоциональная отстраненность выступает своеобразным механизмом защиты, позволяющим педагогам ограничить затраты своих эмоциональных ресурсов. Однако такая стратегия, несмотря на свою эффективность в краткосрочной перспективе, в долгосрочной перспективе может привести к снижению качества профессиональной деятельности и ослаблению эмоционального отклика в процессе взаимодействия с подопечными.

Фактор 5. Тревожно-депрессивные состояния представляют собой одну из форм проявления эмоционального выгорания, сопровождается снижением настроения, апатией и чувством бессмысленности профессиональной деятельности. У педагогов-психологов, работающих в специализированных центрах, это состояние обусловлено высокой степенью ответственности за успехи и эмоциональное самочувствие детей с особыми образовательными потребностями. Одной из ключевых причин возникновения тревожно-депрессивных состояний является неопределенность, связанная с длительностью достижения положительных результатов, что требует от педагогов постоянного подтверждения своей компетентности и профессиональной ценности. Отсутствие регулярного прогресса у подопечных может вызывать у специалистов чувство неэффективности и беспомощности, усиливая тревожные переживания и приводя к депрессивным симптомам. Кроме того, необходимость принятия сложных решений в условиях дефицита времени и ограниченных ресурсов также способствует развитию тревожных состояний и угнетенного настроения.

Фактор 6. Самокритичное напряжение представляет собой сочетание неудовлетворенности собой и постоянного внутреннего напряжения, которое возникает в результате эмоционально сложной работы с детьми, требующими особого внимания и индивидуального подхода. В условиях отсутствия видимых результатов или высокого давления со стороны родителей и администрации специалисты могут подвергать себя критике, сомневаясь в своей компетентности и эффективности. Это состояние сопровождается повышенным внутренним напряжением, вызванным необходимостью сохранять высокий уровень эмоциональной вовлеченности и находить уникальные решения для каждого подопечного. Постоянное давление, связанное с ответственностью перед детьми и высокими требованиями к собственной работе, способствует развитию эмоционального выгорания.

Рассмотрим более подробно факторы эмоционального выгорания педагогов-психологов общеобразовательных школ.

Фактор 1. Психоэмоциональное истощение представляет собой значительное снижение эмоциональных и психологических ресурсов педагогов-психологов, обусловленное постоянной вовлеченностью в многоаспектную работу с учащимися, которая требует решения широкого спектра задач. Специалисты занимаются диагностикой, консультированием учеников, родителей и других педагогов по различным вопросам, содействуют адаптации детей к учебному процессу, решают эмоциональные и поведенческие проблемы, включая острые ситуации, а также создают благоприятную образовательную среду. Педагоги-психологи школ вынуждены сталкиваться с постоянной необходимостью глубокого эмоционального включения и поддержки учеников, что со временем приводит к эмоциональному истощению. Это состояние усугубляется недостаточным количеством времени для восстановления эмоциональных ресурсов, а также нехваткой поддержки со стороны коллег и руководства.

Высокие ожидания, предъявляемые родителями, необходимость создания комфортной эмоциональной атмосферы и работа с большим количеством детей усиливают накопление усталости, что снижает эмоциональную отзывчивость педагогов. Со временем они начинают чувствовать эмоциональное опустошение, что негативно сказывается на качестве их работы и повышает вероятность развития эмоционального выгорания.

Фактор 2. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование отражает тенденцию педагогов-психологов проявлять несоразмерные или неподходящие эмоциональные реакции в ответ на различные ситуации. В общеобразовательной школе специалисты часто сталкиваются с множеством стрессовых факторов, включая многозадачность, необходимость быстрого реагирования на постоянно возникающие школьные ситуации и широкий круг взаимодействий с детьми, родителями, коллегами, руководством. Такая разноплановая деятельность затрудняет переключение внимания и повышает эмоциональную нагрузку, что приводит к затруднениям в регуляции эмоциональных реакций. В результате педагоги-психологи могут проявлять такие несоразмерные реакции, как раздражительность, апатия или повышенная тревожность, что свидетельствует о неспособности эмоциональной системы своевременно адаптироваться к ситуации.

Кроме того, неадекватное реагирование часто связано с ограниченными возможностями для восстановления и отсутствием профессиональной помощи. В школьной среде педагоги-психологи нередко работают в одиночку или в малых группах и потому испытывают дефицит ресурсов для эмоционального восстановления и профессиональной поддержки, что приводит к перегрузке и усугублению проблемы эмоционального выгорания.

Фактор 3. Профессиональная дезадаптация проявляется в трудности соответствовать профессиональным требованиям и поддерживать мотивацию на высоком уровне. Это состояние включает чувство неудовлетворенности собой и склонность к сокращению профессиональных обязанностей, что связано с эмоциональным, когнитивным и физическим истощением. Особенно выражено это у специалистов, на которых возложена высокая эмоциональная нагрузка и которые постоянно сталкиваются с требованиями эффективности их труда.

Накапливающаяся усталость может побуждать педагогов избегать сложных задач или уменьшать эмоциональные вложения, что снижает их активность и профессиональную мотивацию. Данная стратегия становится своеобразным защитным механизмом, помогающим предотвратить полное выгорание, однако в то же время она негативно влияет на их профессиональный рост и качество выполняемых обязанностей.

Фактор 4. Эмоциональная устойчивость отражает способность педагогов-психологов школ сохранять внутреннее равновесие и управлять своими эмоциональными ресурсами, несмотря на интенсивные профессиональные требования. Эмоциональная саморегуляция и устойчивость позволяют им сохранять спокойствие и решать возникающие проблемы, поддерживая высокий уровень вовлеченности в образовательный процесс. Это качество особенно необходимо в начальной школе, где работа требует высокой гибкости и способности к эмоциональному включению.

Эмоциональная устойчивость не только помогает педагогам-психологам противостоять негативным воздействиям стресса, но и обеспечивает их адаптацию к условиям, что позволяет им поддерживать позитивное взаимодействие с детьми и создавать комфортную образовательную среду. Таким образом, эмоциональная устойчивость способствует не только благополучию детей, но и удовлетворенности специалистов своей профессиональной деятельностью, обеспечивая их личностный и профессиональный рост.

Итак, каждый фактор, детерминирующий эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов-психологов, представляет собой определённый тип переживания, который может проявляться с разной степенью интенсивности у специалистов, работающих в разных условиях. Различия в выраженности этих факторов объясняются особенностями профессиональной деятельности в психолого-педагогических центрах и общеобразовательных школах. В центрах педагоги сталкиваются с более сложными и эмоционально нагруженными ситуациями, что усиливает проявления выгорания, в то время как в школах педагоги-психологи в большей степени сталкиваются с многозадачностью, внезапностью изменений, определенной изолированностью от профессионального сообщества.

В данной ситуации можно предположить, что педагоги-психологи будут различаться по типам переживания эмоционального выгорания в профессиональной деятельности.

Для выявления профилей эмоционального выгорания среди педагогов-психологов был проведен кластерный анализ методом кластеризации факторных решений. Этот метод позволил выделить пять кластеров среди педагогов-психологов психолого-педагогических центров и два кластера среди педагогов-психологов общеобразовательных школ. Каждый кластер представляет собой определенный тип профессионального выгорания, характеризующийся уникальной комбинацией личностных особенностей, характеристик, и, как следствие, особенностей проявления выгорания.

На рисунке 1 представлены данные по кластеризации педагогов центров

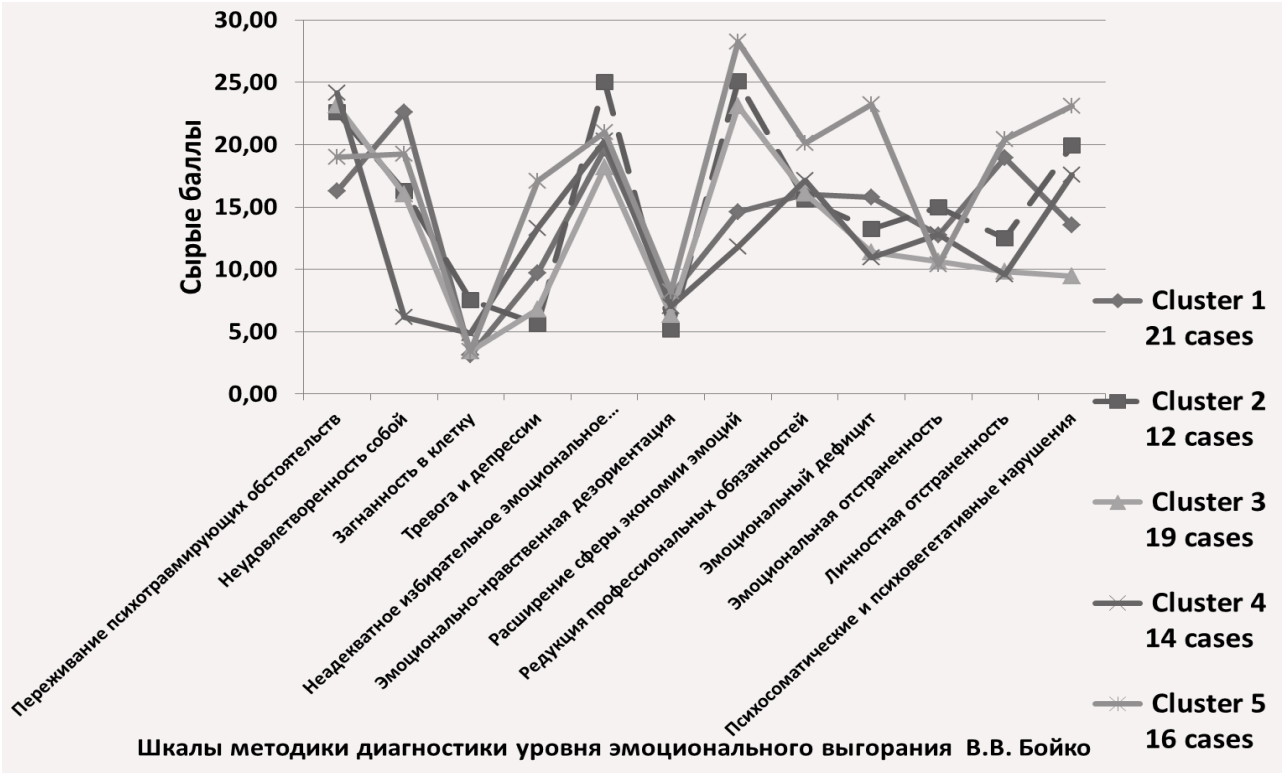


Рисунок 1. Профили профессионального выгорания у педагогов-психологов специализированных центров

Выявленные типы эмоционального выгорания у педагогов-психологов психолого-педагогических центров представлены неравномерно. Для более чем половины педагогов характерен первый тип (кластер 1) (60 % испытуемых). Педагоги, относящиеся к этому типу, испытывают высокий уровень неудовлетворенности собой и выраженный эмоциональный дефицит. Причиной такого типа выгорания является специфика работы с детьми с особыми образовательными потребностями, которая требует высокой степени эмпатии и эмоционального включения. Постоянная необходимость проявлять сочувствие и оказывать поддержку, а также ожидания высоких результатов от их деятельности ведут к истощению эмоциональных ресурсов. Дополнительно отсутствие обратной связи или критика со стороны коллег и родителей создаёт ощущение неуспешности, что ведет к неудовлетворенности собой и усилению стресса. Эти педагоги часто сталкиваются с высоким уровнем эмоциональной нагрузки без должной возможности восстановления, что приводит к хроническому истощению.

Второй тип (кластер 2) представлен значительно в меньшей степени (25 % испытуемых) и характеризуется умеренным уровнем эмоционального выгорания с явными трудностями в межличностных отношениях. Трудности с установлением контактов могут быть обусловлены чувством эмоционального истощения и выработанными защитными механизмами, такими как избегание или отстраненность. Работа в центрах, где педагоги вынуждены справляться с эмоционально сложными ситуациями и вести длительные сессии поддержки детей с особыми потребностями, мо-

жет приводить к снижению эмоциональных ресурсов, необходимых для поддержания межличностных отношений на должном уровне. В результате возникает эмоциональное дистанцирование, которое снижает качество как профессиональной, так и личной жизни педагогов.

Третий тип (кластер 3) – довольно малочисленный (10 % испытуемых). Педагоги, относящиеся к этому типу, сталкиваются с выраженными симптомами тревожности и депрессии. Основной причиной такого типа выгорания является высокая эмоциональная вовлеченность, сопровождающаяся постоянным воздействием стрессовых факторов. Эти педагоги не получают достаточной профессиональной поддержки, что приводит к возникновению чувства изоляции и потери контроля над ситуацией. Постоянный стресс в сочетании с отсутствием позитивной обратной связи усиливает тревожные состояния и вызывает симптомы депрессии, которые снижают мотивацию к профессиональной деятельности и ухудшают общее психическое состояние.

Четвертый тип (кластер 4) составляют 3 % испытуемых, это, возможно, обусловлено тем, что подавляющая часть специалистов с подобным типом достаточно быстро оставляет работу и не попадает в выборку. Эта группа педагогов характеризуется низкой удовлетворенностью работой и высокой степенью личностной отстраненности. Личностная отстраненность выступает как защитный механизм, который помогает снизить уровень стресса и эмоционального давления. Однако такая стратегия приводит к снижению качества взаимодействия с детьми и коллегами, что в свою очередь усугубляет неудовлетворенность профессиональной деятельностью.

Пятый тип (кластер 5) содержит минимальное число испытуемых (2 %), встречается достаточно редко, возможно, потому, что лица с таким типом выгорания также предпочитают уйти с данной работы, сменить ее. В этом кластере находятся педагоги с наиболее выраженными симптомами эмоционального выгорания, включая психосоматические нарушения и высокую тревожность.

Данные кластерного анализа педагогов школ приведены на рисунке 2**.**

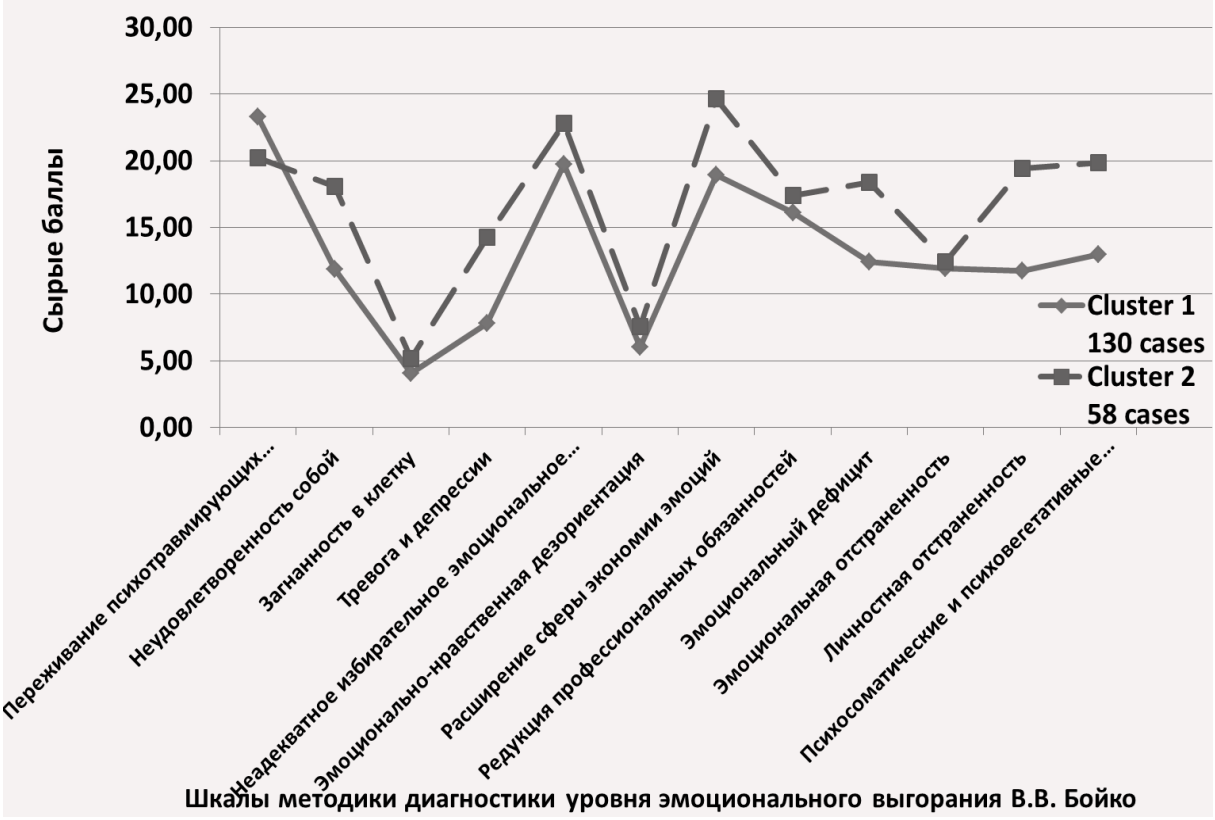


Рисунок 2. Профили профессионального выгорания у педагогов-психологов общеобразовательной школы

Для педагогов-психологов школ установлено всего два типа переживания эмоционального выгорания.

Тип 1 (кластер 1) является преобладающим и включает 70 % испытуемых. У педагогов из этого кластера фиксируется высокий уровень пси-

хосоматических нарушений, таких как хроническая усталость, головные боли и нарушения сна. Эти симптомы являются индикаторами хронического стресса, который может возникать в результате частого взаимодействия с детьми в больших классах, необходимости быстрого реагирования на различные ситуации, а также недостатка времени на отдых и восстановление. В общеобразовательных школах педагоги часто сталкиваются с нагрузкой, связанной с необходимостью контролировать большие группы детей, что вызывает стресс и, как следствие, влияет на физическое состояние.

Тип 2 (кластер 2) включает оставшиеся 30 % испытуемых. В этом кластере находятся педагоги с умеренной степенью личностной отстраненности и низким уровнем эмоционального истощения. Эти педагоги демонстрируют хорошо развитые навыки саморегуляции, что позволяет им справляться с эмоциональной нагрузкой и сохранять профессиональные качества. Высокий уровень навыков саморегуляции позволяет им контролировать свои эмоциональные реакции и предотвращать развитие сильного выгорания. Это может быть связано с лучшими условиями работы, более сбалансированным распределением времени и наличием поддержки со стороны коллег и администрации.

Таким образом, специфика трудовой деятельности, спектр и число решаемых задач, наличие профессионального сообщества оказывает существенное влияние на переживание эмоционального выгорания педагогов-психологов. Об этом свидетельствует хотя бы тот факт, что эмоциональное выгорание, сопровождающееся высоким уровнем психосоматических нарушений, наблюдается у 70 % педагогов-психологов общеобразовательных школ и лишь у 2 % педагогов-психологов специализированных центров. По-видимому, даже ответственная задача работы с детьми с ОВЗ вносит не столь значительный вклад в формирование эмоционального выгорания, как деятельностная, эмоциональная и информационная перегрузка педагогов-психологов общеобразовательных школ.

Выводы

Проведенное исследование позволило выявить многомерную структуру профессионального выгорания педагогов-психологов, работающих в психолого-педагогических центрах и общеобразовательных школах. Структура эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов-психологов действительно отличается по количеству и значимости отдельных факторов в зависимости от условий профессиональной деятельности, что подтверждает первое предположение. Были выделены такие ключевые факторы, как травматическое отчуждение, эмоциональная отстраненность и профессиональная дезадаптация, которые играют значительную роль в формировании выгорания у педагогов.

Второе предположение относительно возможных совпадений типов переживаний эмоционального выгорания у педагогов разных групп, также подтвердилось. Основные проявления выгорания, такие как психосоматические нарушения, эмоциональная отстраненность и тревожно-депрессивные состояния, проявлялись как у педагогов центров, так и у педагогов школ, но с различной интенсивностью. Эти различия обусловлены спецификой работы с разными категориями учеников и уровнем эмоциональной нагрузки, что свидетельствует о необходимости учитывать условия профессиональной среды.

Третье предположение, связанное с ключевыми детерминантами выгорания, также нашло свое подтверждение. Было установлено, что неудовлетворенность собой, эмоциональный дефицит и личностная отстраненность являются основными факторами, способствующими развитию выгорания, и их выраженность варьируется в зависимости от образовательного контекста.

Таким образом, цель исследования, заключающаяся в выявлении и описании типов переживаний профессионального выгорания педагогов-психологов в разных образовательных учреждениях и объяснении причин их различий и совпадений, была достигнута. Полученные результаты подчеркивают важность дифференцированного подхода к профилактике выгорания. Для педагогов-психологов, работающих в психолого-педагогических центрах, рекомендуется разработка программ поддержки, направленных на развитие навыков саморегуляции и эмоциональной устойчивости, в то время как для педагогов школ необходимы программы, фокусирующиеся на снижении психосоматических проявлений и поддержании эмоциональной стабильности.

Библиографический список

1. Бажин Е. Ф. Личностный дифференциал : метод. мат. / Е. Ф. Бажин, А. М. Эткинд // Практическая психология. 2021. № 2. С. 25–33.

2. Бойко В. В. Диагностика эмоционального выгорания личности // Практическая психология. 2021. № 4. С. 34–45.

3. Засядько К. И. Профессиональное выгорание как фактор нарушения профессиональной адаптации социальных работников / К. И. Засядько, Л. М. Тафинцева, С. А. Маскалянова [и др.] // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 2(137). С. 203–211.

4. Кузьмина Н. В. Профессиональное развитие педагогов как средство профилактики выгорания // Практическая психология. 2022. № 2. С. 29–41.

5. Леонтьев Д. А. Саморегуляция и ее значение в профилактике выгорания // Психология и педагогика. 2021. № 3. С. 45–57.

6. Мерлин В. С. Личностные особенности и профессиональное выгорание // Вопросы психологии. 2019. № 5. С. 78–90.

7. Михайлов А. В. Психофизиология стресса у педагогов / А. В. Михайлов, Е. С. Иванова // Вопросы психологии. 2020. № 8. С. 45–59.

8. Моросанова В. И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Психологическая наука и образование, 2020. № 2. С. 143–157.

9. Разина Т. В. Изменения мотивации научной деятельности в контексте стрессовых состояний, вызванных защитой диссертации // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики / под ред. А. А. Обознова, А. Л. Журавлева. Москва, 2018. С. 369–392.

10. Соколова Е. Т. Социальная поддержка и эмоциональное выгорание // Психологическая наука и образование. 2020. № 4. С. 35–47.

11. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности : учебно-метод. пос. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-тета, 2000. 23 с.

12. Шадриков В. Д. Когнитивные стратегии саморегуляции и стресс // Вопросы психологии. 2023. № 1. С. 12–24.

13. Bakker A. B. Workplace Resources and Burnout Prevention // International Journal of Work, Health, and Organizations. 2019. Vol. 33. P. 162–174.

14. Freudenberger H. Burnout: Symptoms and Coping Mechanisms // Journal of Social Issues. 2019. Vol. 75. P. 30–44.

15. Hillert A., Albrecht A., Voderholzer U. The burnout phenomenon: A résumé after more than 15,000 scientific publications // Frontiers in Psychiatry, 2020. № 11. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.519237.

16. Hobfoll S. E. Conservation of Resources and Burnout // Psychological Science. 2021. Vol. 28. P. 124–136.

17. Kariou A., Koutsimani, P. Montgomery, A. Lainidi, O. Emotional Labor and Burnout among Teachers: A Systematic Review // International Journal of Environmental Research and Public Health, 2021. № 18. P. 127–140.

18. Lavigne S. B. Multiple Affect Adjective Check List (MAACL) // Encyclopedia of Personality and Individual Differences, 2022. № 2. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_49-1.

19. Maslach C. Burnout: The Cost of Caring // Harvard University Press. 2017. 240 p.

20. Schaufeli W. B. Determinants of Burnout in Teachers // Journal of Educational Psychology. 2018. Vol. 110. P. 482–495.

21. Wang A., Duan Y., Norton P. G., Leiter M. P. Validation of the Maslach Burnout Inventory-General Survey 9-item short version: Psychometric properties and measurement invariance across age, gender, and continent // Frontiers in Psychology, 2024. № 15. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1439470.

22. Zakiyeh S., Sadeghi H. R., Asgari Z. The relationship between family function and personality traits with general self-efficacy (parallel samples studies) // BMC Psychology. 2022. № 2. P. 27–40.

Reference list

1. Bazhin E. F. Lichnostnyj differencial = Personality differential : metod. mat. / E. F. Bazhin, A. M. Jetkind // Prakticheskaja psihologija. 2021. № 2. S. 25–33.

2. Bojko V. V. Diagnostika jemocional'nogo vygoranija lichnosti = Diagnosing personality burnout // Prakticheskaja psihologija. 2021. № 4. S. 34–45.

3. Zasjad'ko K. I. Professional'noe vygoranie kak faktor narushenija professional'noj adaptacii social'nyh rabotnikov = Occupational burnout as a factor in disruption of professional adaptation of social workers / K. I. Zasjad'ko, L. M. Tafinceva, S. A. Maskaljanova [I dr.] // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2024. № 2(137). S. 203–211.

4. Kuz'mina N. V. Professional'noe razvitie pedagogov kak sredstvo profilaktiki vygoranija = Professional development of teachers as a means of preventing burnout // Prakticheskaja psihologija. 2022. № 2. S. 29–41.

5. Leont'ev D. A. Samoreguljacija i ee znachenie v profilaktike vygoranija = Self-regulation and its significance in the prevention of burnout // Psihologija i pedagogika. 2021. № 3. S. 45–57.

6. Merlin V. S. Lichnostnye osobennosti i professional'noe vygoranie = Personality traits and professional burnout // Voprosy psihologii. 2019. № 5. S. 78–90.

7. Mihajlov A. V. Psihofiziologija stressa u pedagogov = Psychophysiology of stress in teachers / A. V. Mihajlov, E. S. Ivanova // Voprosy psihologii. 2020. № 8. S. 45–59.

8. Morosanova V. I. Psihologija osoznannoj samoreguljacii: ot istokov k sovremennym issledovanijam = Psychology of conscious self-regulation: from origins to modern research // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie, 2020. № 2. S. 143–157.

9. Razina T. V. Izmenenija motivacii nauchnoj dejatel'nosti v kontekste stressovyh sostojanij, vyzvannyh zashhitoj dissertacii = Changes in the motivation of scientific activity in the context of stress states caused by the dissertation defense // Aktual'nye problemy psihologii truda, inzhenernoj psihologii i jergonomiki / pod red. A. A. Oboznova, A. L. Zhuravleva. Moskva, 2018. S. 369–392.

10. Sokolova E. T. Social'naja podderzhka i jemocional'noe vygoranie = Social support and burnout // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2020. № 4. S. 35–47.

11. Hromov A. B. Pjatifaktornyj oprosnik lichnosti = Five-factor personality questionnaire : uchebno-metod. pos. Kurgan : Izd-vo Kurganskogo gos. un-teta, 2000. 23 s.

12. Shadrikov V. D. Kognitivnye strategii samoreguljacii i stress = Cognitive self-regulation strategies and stress // Voprosy psihologii. 2023. № 1. S. 12–24.

13. Bakker A. B. Workplace Resources and Burnout Prevention // International Journal of Work, Health, and Organizations. 2019. Vol. 33. P. 162–174.

14. Freudenberger H. Burnout: Symptoms and Coping Mechanisms // Journal of Social Issues. 2019. Vol. 75. P. 30–44.

15. Hillert A., Albrecht A., Voderholzer U. The burnout phenomenon: A résumé after more than 15,000 scientific publications // Frontiers in Psychiatry, 2020. № 11. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.519237.

16. Hobfoll S. E. Conservation of Resources and Burnout // Psychological Science. 2021. Vol. 28. P. 124–136.

17. Kariou A., Koutsimani, P. Montgomery, A. Lainidi, O. Emotional Labor and Burnout among Teachers: A Systematic Review // International Journal of Environmental Research and Public Health, 2021. № 18. P. 127–140.

18. Lavigne S. B. Multiple Affect Adjective Check List (MAACL) // Encyclopedia of Personality and Individual Differences, 2022. № 2. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_49-1.

19. Maslach C. Burnout: The Cost of Caring // Harvard University Press. 2017. 240 p.

20. Schaufeli W. B. Determinants of Burnout in Teachers // Journal of Educational Psychology. 2018. Vol. 110. P. 482–495.

21. Wang A., Duan Y., Norton P. G., Leiter M. P. Validation of the Maslach Burnout Inventory-General Survey 9-item short version: Psychometric properties and measurement invariance across age, gender, and continent // Frontiers in Psychology, 2024. № 15. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1439470.

22. Zakiyeh S., Sadeghi H. R., Asgari Z. The relationship between family function and personality traits with general self-efficacy (parallel samples studies) // BMC Psychology. 2022. № 2. P. 27–40.

Статья поступила в редакцию 15.11.2024; одобрена после рецензирования 20.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 15.11.2024; approved after reviewing 20.12.2024; accepted for publication 23.01.2025

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья
УДК 008
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-212
EDN: RQUYYR

Профессионализм и дилетантизм в современной культуре: культурно-антропологический аспект

Светлана Владимировна Соловьева
Доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой философии и истории науки, Приволжский государственный университет путей сообщения. 443066, г. Самара, ул. Свободы, 2В;
Профессор кафедры управления человеческими ресурсами, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева. 443086, г. Самара, Московское шоссе, 34
metaphisica@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0002-1642-2000

Аннотация. Осмысление различия профессионализма и дилетантизма имеет давнюю научную и практическую историю. Их противопоставление и рефлексия существа феноменов усиливается в эпоху интернета и цифрового общества, поскольку многими фиксируется истончение мастерства и виртуозности в сфере труда, производства, политики, искусства и пр. Применение исторической, критической, конструктивисткой методологии к анализу предмета исследования позволило эксплицировать работу фундаментальных оснований, смыслов европейской модерности в отношении профессионализма и дилетантизма, наметить контуры их целостного видения.

В статье через обращение к феномену дилетантизма, «Pro-Am революции» (любительской деятельности по профессиональным стандартам) производится сравнение двух типов культурного действия – профессионального и дилетанского. Выявление содержания двух типов действий осуществляется на основании выделения фундаментальных для культуры оснований: труда и досуга, политики и влияния, этики и нормативного регулирования. Выявленные в процессе исследования различия фиксируют не только их диалектическую противоположность, но и потенциальный синтез двух типов действия (профессионального и любительского) в перспективе шквалообразного роста новшеств и «будущего без работы».

«Профессиональные любители», объединяясь в сообщества, сотрудничая, активно действуют, создают контент и интеллектуальные решения для новых сфер культуры, где не работают традиционные институты и стандарты. Действуя «в слепых зонах», современные дилетанты создают новый тип культурного действия. Современные акторы, переживая и соучаствуя в проекте новой культурной революции, производят не только новые продукты, услуги, инновации, но и конструируют новый тип субъекта – «культурного гибрида», который будет противостоять как эспертократии профессионалов, так и ограниченности, неумелости дилетанта.

Ключевые слова: профессионализм; дилетантизм; профессиональные любители; современность; Pro-Am революция; труд; досуг; публичность; политика; этика

Для цитирования: Соловьева С. В. Профессионализм и дилетантизм в современной культуре: культурно-антропологический аспект // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 212–220. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-212. https://elibrary.ru/RQUYYR

© Соловьева С. В., 2025

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

THE ORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

Original article

Professionalism and amateurism in modern culture: cultural-anthropological aspect

Svetlana V. Solovyova
Doctor of philosophical sciences, associate professor, head of the department of philosophy and history of science, Volga state transport university. 443066, Samara, Svobody st., 2B;
Professor at the department of human resources management, Samara national research university. 443086, Samara, Moskovskoe highway, 34
metaphisica@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0002-1642-2000

Abstract. Understanding the difference between professionalism and amateurism has a long scientific and practical history. Their opposition and reflection of the essence of phenomena is intensified in the era of the Internet and digital society, since many scientists have recorded the thinning of skill and virtuosity in the sphere of labor, production, politics, art, etc. The application of historical, critical, constructivist methodology to the analysis of the subject of the study made it possible to explicate the work of the fundamental foundations, meanings of European modernity in relation to professionalism and amateurism, to outline the contours of their holistic vision. In the article, through an appeal to the phenomenon of amateurism, «Pro-Am revolution» (amateur activity according to professional standards), a comparison of two types of cultural action is made – professional and amateur. The identification of the content of two types of actions is carried out on the basis of identifying fundamental foundations for culture: labor and leisure, politics and influence, ethics and regulatory regulation. The differences revealed in the course of the study record not only their dialectical opposition, but also the potential synthesis of two types of action (professional and amateur) in the perspective of a squall-like growth of innovations and a «future without work».

«Professional amateurs», uniting in communities, collaborating, are active, creating content and intellectual solutions for new spheres of culture, where traditional institutions and standards do not work. Acting «in blind spots», modern amateurs create a new type of cultural action. Modern actors, experiencing and participating in the project of a new cultural revolution, produce not only new products, services, innovations, but also construct a new type of subject – a «cultural hybrid», which will resist both the expertocracy of professionals and the limitations and ineptitude of the amateur.

Key words: professionalism; amateurism; professional amateurs; modernity; Pro-Am revolution; labor; leisure; publicity; politics; ethics

For citation: Solovieva S. V. Professionalism and amateurism in modern culture: cultural-anthropological aspect. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 212-220. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-212. https://elibrary.ru/RQUYYR

Введение

Профессиональная культура и ее исследования насчитывают не одно столетие, вместе с тем феномен дилентатизма до сих пор не попал в фокус пристального научного изучения. Монографических работ, выполненных в предметном поле философии и культурологии на русском языке, пока нет, что придает проблеме целостного осмысления дилетантизма очевидную научную актуальность. Современная культура переживает кризис идеи профессионализма и наступление нового типа дилетантизма, понимаемого иначе, чем это было несколько столетий назад. Старый дилетантизм существовал в русле культурной традиции. Шквал современного любительства (индустрия блогеров, хакеров, «доморощенных» кинематографистов и пр.) производит революцию в культурном производстве.

Слово дилетант употребляется в двух смысловых контекстах: любитель, увлеченно занимающийся чем-то без специальной подготовки, и плохо разбирающийся в чем-то человек. Соединение в одном слове позитивной и пренебрежительной коннотаций создает конфликт его толкования уже на уровне языка. Казалось бы, приоритет профессионализма над дилетантизмом очевиден, однако это эффект Нового времени.

Элита культивировала идеал образованного любителя, изысканного дилетанта и с презрением относилась к систематическому техническому образованию.

Термин «культ дилетанта» впервые введен Н. Карром в эссе «Аморальность Веб 2.0» [Carr, 2005], а затем использован Э. Кином. Авторы применяют к анализу интернета религиозный термин, так как люди наполняют его «личным стремлением к трансцендентному», перестают «видеть его объективно». Новая экономика интернета (с платформами и культом саморекламы, невежества, властью толпы) приводит к разрушению «культурных стандартов и моральных ценностей», «традиционных институтов». Интернет-демократизация «подрывает истину, портит гражданский дискурс и принижает экспертизу, опыт и талант», аннулирует будущее культурных институций [Keen, 2007, p. 15–16]. Поэтому сосуществование профессионала и дилетанта в культуре нуждается в дополнительном прояснении.

Методы исследования

Проблема разделения профессионализма и дилетантизма ставилась и решалась на разных основаниях: теоретических и исторических. Исторический подход к анализу указанных культурных феноменов позволяет рассмотреть их не только во временной динамике, но и собрать, систематизировать эмпирический материал, представляющий профессионалов и любителей как часть разных исторических форм культуры. Подобное исследование производится на материале либо разных социокультурных сфер (профессиональных объединений), либо при изучении вклада любителей в искусство [Guichard, 2012], спорт [Reid, 2021], науки [Johnston, 2018]. Литература тут поистине необозрима, особенно в последнее десятилетие.

Исторический подход в нашем исследовании сочетается с теорией социального, культурного действия (марксизм, Вебер, Щюц, Бергер, Лукман, Гофман, Хабермас, В. А. Конев). Теории действия рассматривают общество из горизонта смысла как онтологического основания социокультурной реальности. Анализ действия со стороны его осмысленности, ценности, нормативности позволяет рассмотреть субъекта культурного действия в пространстве, границы которого разворачиваются между свободным, личным выбором, с одной стороны, и существующими нормами, ценностями, институтами, с другой стороны.

Применение обозначенных методологий позволяет предположить, что целостное исследование феноменов профессионализма и дилетантизма возможно через их рассмотрение в разных аспектах: труда / производства / досуга; политики / публичности / влияния; этики / ценностей / норм. Выбор данных оснований осуществлен под влиянием философии культурного действия В. А. Конева. Его теория действия в качестве организующего начала выделяла труд, общение и управление, осваивая которые субъект конструирует целостность и уникальность своей личности [Конев, 2000].

Время постпросвещения трансформирует тип поведения человека: если ранее он был связан с культурой Представления, то сейчас с культурой Присутствия. Этот переход, «время неопределенности» знаменует, по мнению Конева, изменения как антропологического образа (от «человека пьедестала» к «человеку подиума»), так и трансформацию типов социокультурного действия. «Неопределенность всякой конкретной ситуации ставит человека перед необходимостью действовать не по стандарту (возможный опыт), а применительно к ситуации (свершающийся опыт)… Овладение опытом действия a recentiori (из настоящего, по ситуации: recens – свежий, тотчас), а не на основе a priori требует особого разума, который работает со смыслом, а не просто со знанием» [Конев, 2020, с. 12].

Таким образом, опора на концепцию «возможного опыта» (Конев) и обращение к устойчивым социокультурным формам (труд, политика, этика) в анализе профессионального / любительского действия неслучайны. Это позволит выделить базовые стороны продуктивного действия: создание нового (продукта, услуги, смысла), публичной коммуникации (связанность, влиятельность субъектов взаимодействия), нормативной рамки воспроизводства смыслов-ценностей (этика). Данное разделение позволит в дальнейшем эксплицировать различающиеся типы социокультурного действия – профессионала и дилетанта.

Результаты исследования

История любительства и феномен Pro-Am революции

Слово «дилетант» представляется в статье как латинская аналогия, синоним русскому «любитель», хотя в аристократической среде XIX в. (например, Тургенев И. «Дворянское гнездо») они рассматривались как антонимы. Дилетан-

тизм и любительство представляются как увлеченная деятельность человека «из интереса» в свободное от основного дела время. Дилетантизм как социокультурное явление имеет историю. В XVIII веке философы эпохи Просвещения Вольтер и Дидро утверждали, что полномочия судить больше не в руках мирских любителей или малоизвестных академиков, это право принадлежит профессиональным критикам, таким как они сами. В этой позиции фиксируется различие эксперта и любителя.

Академия художеств, потом академии наук стали институтами экспертизы и формирования профессионализма одновременно. По словам Ш. Гишар, «*любитель представлял собой промежуточную фигуру между покровителем, характерным для придворного общества раннего Нового времени, и коллекционером, возникшим по мере развития арт-рынка»* [Guichard, 2012, p. 521]. Дилетанты занимались производством знаний и когнитивным измерением вкуса в Париже XVIII века. В культуре любителей знание было практикой, а не теорией.

История влияния дилетантов и любителей в искусстве, спорте, науке, креативных индустриях необозрима. Общим местом для науки XX в. было понимание любителя, дилетанта как формы девальвации экспертного знания, понятие использовали как «ярлык, который разграничивает, а зачастую и тонко унижает определенную научную деятельность и компетенции». С другой стороны, Ш. Ф. Джонстон в анализе деятельности журнала «*Scientific American*» за 1920–1970-е гг. показал влияние СМИ на «воспитание “ученых-любителей”, деятельность независимых непрофессиональных исследователей, приобретающих черты “агентности и автономии”». Пропаганда ценности научно-технического творчества в системе «Scientific American», инициативы издателей, фирм, учреждений и преподавателей породили «научных энтузиастов», создали модель независимого ученого-непрофессионала. «Гражданская (массовая) наука» –модель, которая бросает вызов представлениям о значимости возраста, компетентности и зависимости от профессионалов в научной деятельности [Johnston, 2018, p. 118].

Исследователи фиксируют новые формы дилетантизма, связанные с цифровым миром, его часто называют «Pro-Am революция» (Pro – профессионал, Am – ученик). В культуре XX в. распространяется модель взаимодействия профессионалов и дилетантов, предполагающая соединение инноваций, инициатив профессионалов и объединений любителей, действующих в соответствии с профессиональными стандартами.

Ч. Лидбитер и П. Миллер, представившие первое систематическое исследование феномена «Pro-Am революции», пишут о том, что взаимодействие профессионалов и рождается в 70-е гг. XX в. в банковском секторе Бангладеш. «Pro-Ams требуют, чтобы мы переосмыслили многие категории, на которые мы делим свою жизнь. Pro-Ams – это новый социальный гибрид. Их деятельность неадекватно отражается традиционными определениями труда и отдыха, профессионального и любительского, потребления и производства [Leadbeater, 2004, p. 5, 11-12, 17]. Если Герцен и Вебер противопоставляют науку и дилетантизм, то новый «социальный Pro-Am гибрид» синтезирует профессионала и любителя, создавая «профессионального любителя». Основными акторами Pro-Am революции» выступают: «1) опытные, умелые любители; 2) серьезные и ответственные любители; 3) квазипрофессионалы» [Leadbeater, 2004]. Они действую в «слепых» для традиционных институтов зонах, свободных от сложного регулирования, и формируют новый культурный субъект – «социальный гибрид» [Воронов, 2015, с. 114, 128].

Аспект труда, производства, досуга

Современный мир переживает состояние перехода, связанный с трансформацией мира труда: рождаются новые профессии, содержание признанных меняется, происходит переход от «квалификационной» модели профессии к понимаемой как «динамический портфель» пересобираемых компетенций [Соловьева, 2023, с. 72]. Это приводит к кризису профессионального образования, оно становится неадекватным рынку труда (1), социальным запросам студентов (2), теряет основания для устойчивого развития профессиональных сообществ (3).

В ситуации изменений рынка и культуры труда меняется представление о профессионализме, его эталонах, стандартах и содержании. Рождение новых профессий становится точкой пересечения профессионализма и дилетантизма, поискового начала действия. Если стабильность – признак мастерства, то профессионал предсказуем; дилетант же, существуя «на птичьих правах», имеет право на ошибку, риск с непредсказуемым эффектом. По мнению некоторых петербургских философов, вопрос о профессионализме и дилетантизме обнаруживает фундаментальную проблему идентичности [Соломин, 2015, с. 68]. Ве-

дущими характеристиками профессионала выступают: профессия, профессиональное образование, включенность в автономное сообщество.

Работа институтов, создающих культуру профессионализма, требует значительных вложений: система профессиональных союзов, практик лицензирования, экспертных заслонок выступает частью культуры профессионализма и одновременно является инструментом контроля [Фридман, 2006, с. 176]. Не только корпоративный, но и «общественный контроль» (например, через оценку работы врача или преподавателя на сайтах с рейтингами) усиливает давление: «Не исключено, что профессионалы вскоре превратятся в ходячие мишени: их позиция становится все более уязвимой и ненадежной, как у прекариата» [Стэндинг, 2014, с. 245]. «Быть максимально прозрачным, публичным» – новое измерение культуры профессионализма.

Корпоративный сектор в XX в. снижает издержки, заменяя профессионалов машинами, роботами, дилетантами. Эмпирическое описание дегуманизирующего влияния процесса ярко представлено в работе Ритцера, считающего минимализацию требований к профессионализму в ресторанах фаст-фуда «иррациональной» [Ритцер, 2011, с. 377]. Уязвимость профессионала возрастает в связи с ростом пока футуристического концепта «будущего без работы». «Будущее без работы», «базовый доход» выступают продолжением процессов замещения на рынке труда. Современные инновации капитала направлены на «деквалификацию» различных видов деятельности или полную замену специалистов машинами, ПО [Форд, 2016, с. 181; Сасскинд, 2020].

Отношение досуга и труда в цифровом обществе меняется: ранее отчуждение происходило в труде, досуг даровал свободу; сейчас признание и свобода перемещаются в труд, а досуг становится отягощенным «отчуждением» [Микиртумов, 2022, с. 69]. В подобной конструкции размежевания труда и досуга будет происходить убывание времени досуга в пользу «творческого труда». В идеале различие между жизнью человека и его творчеством-трудом нельзя будет обнаружить.

Начиная с античности, труд и досуг рассматривались дихотомически: они не пересекаются, но при этом выступают продолжением друг друга. В традиционном обществе сфокусированность на досуге характеризовала свободное меньшинство, в современности происходит «массификация и демократизация досуга» [Арора, 2015, с. 95–96]. Рассуждения Аристотеля актуализируются: «отдых – цель, он существует ради деятельности», «счастье заключено в досуге» [Аристотель, 1983а, с. 280, 282]; «досуг есть определяющее начало для всего, … и удовольствие, и счастье, и блаженство» [Аристотель, 1983б, с. 617, 619, 630].

В доиндустриальном обществе досуг вторичен в отношении к труду, это его результат; труд – необходимость, досуг – роскошь; труд – большинству, досуг – меньшинству и пр. В современной культуре происходит их диффузия, взаимная колонизация: свободное время захватывается трудом, труд включает в себя «зоны досуга» (особенно это заметно в высокотехнологических компаниях). Развитие цифровой культуры (коллективное освоение платформ) происходит в режиме «экономики дара» (crowdsourcing – работа над проектами неоплачиваемых любителей в свободное время) [Арора, 2015, с. 105–106]. В сетевой культуре меняется главный актор: на место «потребителя» приходит «культ любителя-знатока» [Бариле, 2015, с. 139]. Дилетанты и профессионалы осваивают платформы, ищут баланс между трудом и досугом, соответствующий личным представлениям и ценностям.

Современные любители, действующие по профессиональным стандартам, считают досуг и потребление «продуктивным занятием» [Leadbeater, 2004, с. 19]. Потенциальное пополнение сообществ любителей, действующих по профессиональным стандартам, будет происходить за счет прекарных форм занятости, которые осуществляют конвергенцию труда и досуга вплоть до его неразличимости. Досуг и труд могут быть одинаково рассмотрены как в категориях господства и обузы, так и в понятиях свободы и творчества. Влиятельная сила, создающая потоки продуктов и смыслов, большие сообщества, открывающая новые источники власти, будет именоваться «профессиональными любителями».

Аспект политики, публичности, влияния

Происходит пересмотр политического содержания профессиональной деятельности и практик любительства. Диалектика раба и господина, осмысление которой начал еще Аристотель, резко разводит труд и политику, экономику и власть. Если Гегель и Маркс противопоставляют труд и политику, то П. Вирно соединяет их в образе виртуоза, который создает «продукт, неотделимый от производительного акта» [Вирно, 2012, с. 56].

«Виртуозность» – деятельность, которая имеет цель “в самой себе”, поднимается до уровня произведения (1), и деятельность, которая осуществляется при посредстве других, публики, имеет перформативный смысл (2) [Вирно, 2012, с. 52].

Виртуоз как антропологический образ профессионала имеет не только экономический, культурный, но и политический потенциал. В отличие от виртуоза традиционный культурный конструкт «мастер» [Соломин, 2015, с. 71], «наставник» обладает «бинарной природой», сочетая в себе знание-мастерство профессии и сложное мировидение, которое «из рук в руки» передается от мастера-наставника к подопечному, ученику [Злотникова, 2023, с. 227]. По сути, виртуоз и наставник обладают разными формами власти, первому приписывается политическая подкладка, второму – власть-влияние на способы собственно культурного действия.

В медиа-дискурсе ряд акторов называют «лидерами мнений», они не просто производят контент (создают автономный продукт), но, оказывая влияние на большие аудитории, могут его конвертировать в политический вес. Постфордийская экономика и создает новый тип виртуозов-производителей, и тиражирует способ производства, востребованный в секторе культурных индустрий (П. Вирно). «Общество спектакля» (Ги Дебор) смещает акценты с продукта, мастера / работника на коммуникацию.

В индустриальной экономике профессионал интегрирован в производство (в известном смысле, на правах «машины», отчужден). В современности точкой сборки выступает коммуникация: «Производственная кооперация, вместо того чтобы быть просто компонентом труда, становится “общественно организованным пространством”. Это “общественно организованное пространство”, втянутое в трудовой процесс, мобилизует способности, традиционно считающиеся политическими» [Вирно, 2013, с. 71]. Вклад личности работника в производство продукта (товара или услуги) возрастает: вносить уникальное, субъективное становится новой нормой. Так работник в труде, подобно «политическому животному» Аристотеля, «проявляет себя как политик» [Третьяк, 2022, с. 26–27].

К. С. Пигров, напротив, полагает, что дилетант, выпадая из аксиологических универсалий, занимает маргинальную позицию в отношении к профессии. Он – «слепое пятно», которое не видимо для боковых зеркал, но объекты в этой «зоне» очевидно присутствуют. В этом философы усматривают подтверждение коммунисткой теории марксизма, здесь доминирует «идея труда как первой жизненной потребности», и она «глубоко “дилетантична”» [Соломин, 2015, с. 70]. И профессионализм, и дилетантизм (любительство) есть разные формы трудолюбия, любовь и труд обладают общей природой – коммуникативной. Профессионализм характеризуется вписанностью в публичную кооперацию труда; дилетантизм – некая «беззаконная любовь к труду, не урегулированная институционально» [Пигров, 2019, с. 60], а следовательно, не обладающая политическим весом.

Социально-антропологический смысл профессионального труда меняется: происходит преобразование человека-работника, человека-трудовой-функции в «универсального человека» (Ильенков). Универсализация индивида – это достраивание его через творческое, целостное действие до человеческого целого – личности [Конев, 2000, с. 65]. Полагаем, что современный дилетантизм политичен, потому что стремится к наибольшему охвату, открытости и публичности, добиваясь максимального влияния на аудиторию и действуя по принципу «urbi et orbi».

Аспект этики, ценностей, норм

Этика профессионализма выстраивается вокруг категорий призвания, престижа, доверия. Неслучайно, социальной нормой стали социологические исследования доверия профессиям, которые были особенно чувствительны в период пандемии. Проблематизация сетевых структур с их культом дилетантизма возвращает нас к философским основаниям – рефлексии этики цифрового мира. Если трудовая этика была мейнстримом упорядочивания социально-экономических и профессиональных отношений старого мира (от «Laborare est orare» / «Трудиться – значит молиться», до «Морального кодекса строителя коммунизма»), то сейчас возникает вопрос: на каких этических основаниях будет строиться труд, профессии, практики любительства в «посттрудовом будущем».

Убедительна и позиция Э. Гидденса, полагающего, что в основе нормирования и регулирования современных экспертных систем (и интернета) лежит научно-техническая рациональность, организующая значительную часть профессиональной и социальной жизни людей. Этическое кодифицирование профессиональной деятельности выстраивается на основании культуры доверия, являющейся инструментом управления преемственности, кодов, обязательств внутри систем

[Гидденс, 2011, с. 216]. Доверие имеет важное значение как для нормализации деятельности профессиональных сообществ, так и для максимизации признания со стороны акторов, интегрированных в работу экспертных систем.

В мире, где правила игры в новой экономике и культуре труда формируются, вопрос о доверии и контроле приоритетен. Т. Николс показал влияние интернета на размывание границы между профессионалами и обывателями [Николс, 2019, с. 18–19]. В экспертной среде чаще звучит тезис о наступлении «Времени Дилетантов», когда эпоха доверия к дискурсу и действиям профессионалов заканчивается, на ее место приходит обыватель с его «иллюзией» понятности и доступности знаний. Полагаем, что природа доверия имеет перформативную природу, она требует своего утверждения всякий раз заново («доверяй, но проверяй!»). И если для профессионала доверие вырастает из критической рефлексии трудового опыта, то для дилетанта доверие выстраивается на основании «онтологической безопасности» (универсальной формы доверия человека к стабильности «своей идентичности», постоянству «социальной и природной среды действия») [Гидденс, 2011, с. 222–223]. Это базовое онтологическое состояние человека описывается экзистенциалом «бытие-в-мире» (Хайдеггер).

Кризис авторитетности экспертного, научного, философского, религиозного знаний стал очевиден в культуре дилетантизма. Смелость дилетантизма, его склонность к инновациям как раз вытекает из отсутствия встроенности в необходимые институты (образование, рабочее место, профессиональное сообщество) и проблематизации ценности авторитета экспертного знания. Вместе с тем значимость современного дилетантизма, учитывающего профессиональные стандарты, состоит не только в усложнении культуры труда и досуга, но также в творчестве нового, во вкладе увлеченных любителей в «возделывание» смыслового поля цивилизации.

Заключение

Все рассуждения о профессионализме и дилетантизме обладают весомым антропологическим содержанием, что указывает на широкий гуманитарный контекст темы. В статье произведено сравнение двух типов культурного действия: профессионального и любительского. Основанием для их сравнения выступили – труд / досуг, публичность / политика, этика / ценности. Экономическое, политическое и ценностно-нормативное измерение феноменов дилетантизма и профессионализма открывает широкое поле для полемики. Если стандарт социокультурного действия профессионала находится в фокусе рефлексии сообществ и ученых уже несколько столетий [Поваренков, 2024, с. 162], то «культурно-антропологический код» дилетанта (прошлого и настоящего) требует дополнительной научно-философской работы. Подобно тому, как физическая антропология исследует процесс развития Homo sapiens, культурная и философская антропология способна разработать проект конвергенции «professional persona» и «amateur persona». И если Homo sapiens универсален в своих определениях, то без гуманитаристики уникальную целостность профессионала и дилентанта как персоны постигнуть нельзя.

Посвящается памяти Учителя, философа, профессора Владимира Александровича Конева

Библиографический список

1. Аристотель Никомахова этика // Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4. Москва : Мысль, 1983а. 53–294 с.

2. Аристотель Поэтика // Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4. Москва : Мысль, 1983б. 375–644 с.

3. Арора П. Фабрика досуга: производство в цифровой век // Логос. 2015. Т. 25, № 3(105). С. 88–119.

4. Бариле Н. Брендирование «я» в эпоху эмоционального капитализма. Эксплуатация «просьюмеров» от риторики double-bind к гегемонии исповеди // Логос. 2015. Т. 25, № 3(105). С. 138–161.

5. Вирно П. Грамматика множества: к анализу форм современной жизни. Москва: ООО «Ад Маргинем Пресс», 2013. 176 с.

6. Воронов Ю. М. Любители и профессионалы: новый дилетантизм в обществе знаний / Ю. М. Воронов, А. С. Рожкова // Интеллигенция и мир. 2015. № 3. С. 113–130.

7. Гидденс Э. Последствия современности. Москва: Праксис, 2011. 352 с.

8. Злотникова Т. С. Наставничество в искусстве: актуальный смысл культурной традиции // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5(134). С. 221–228. DOI 10.20323/1813-145X_2023_5_134_221.

9. Конев В. А. Человек в мире культуры (Культура, человек, образование): пособие по спецкурсу. Самара : Самарский гос. ун-тет, 2000. 109 с.

10. Конев В. А. Человек пьедестала и человек подиума // Международный журнал исследований культуры. 2020. № 2(39). С. 6–17.

11. Микиртумов И. Время труда и время досуга: отчуждение в эпоху цифровизации // Stasis. № 13(1). С. 38–76.

12. Николс Т. Смерть экспертизы. Как интернет убивает научные знания. Москва : Эксмо, 2019. 368 с.

13. Пигров К. С. Любовь к труду в контексте перспектив развития новоевропейской цивилизации // EINAI: Философия. Религия. Культура. 2019. Т. 8, № 1 (15). С. 55–68.

14. Поваренков Ю. П. Варианты классификации деятельностно важных качеств профессионала // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1(136). С. 161–169. DOI 10.20323/1813-145X_2024_1_136_161.

15. Ритцер Дж. Макдональдизация общества. Москва : Праксис, 2011. 592 с.

16. Сасскинд Д. Будущее без работы. Технология, автоматизация и стоит ли их бояться. Москва : Individuum, 2020. 352 с.

17. Соловьева С. В. Преподаватель университета в ситуации тотальной неопределенности // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2023. Т. 29, № 1. С. 67–76. DOI 10.18287/2542-0445-2023-29-1-67-76.

18. Соломин В. П. Дилетантизм как проблема новоевропейской цивилизации / В. П. Соломин, К. С. Пигров, К. В. Султанов // Общество. Среда. Развитие. 2015. № 4(37). С. 68–73.

19. Стэндинг Г. Прекариат: новый опасный класс. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2014. 328 с.

20. Третьяк А. Р. Отчуждение труда в контексте позднего капитализма: между универсальностью и виртуозностью // Стасис. 2022. Т. 13, № 1. С. 12–37.

21. Форд М. Роботы наступают. Развитие технологий и будущее без работы. Москва : Альпина нонфикшн, 2016. 572 с.

22. Фридман М. Капитализм и свобода. Москва : Новое издательство, 2006. 240 с.

23. Carr N. The Amorality of Web 2.0. October 2005. URL: https://www.roughtype.com/?p=110 (дата обращения: 05.08.2024).

24. Guichard C. Taste Communities: The Rise of the ‘Amateur’ in Eighteenth-Century Paris, Eighteenth-Century Studies, 2012, 45(4): 519–547. doi:10.1353/ecs.2012.0055.

25. Johnston S. F. Vaunting the independent amateur: Scientific American and the representation of lay scientists. Annals of Science, 2018, 75(2), 97–119. https://doi.org/10.1080/00033790.2018.1460691.

26. Keen A. The Cult of the Amateur: How Today's Internet is Killing Our Culture. Crown Business, 2007. 240 p. URL: https://filmadapter.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/andrew_keen_the_cult_of_the_amateur_how_todaysbookfi-org.pdf (дата обращения: 11.07.2024)

27. Leadbeater Ch., Miller P. The Pro-Am Revolution: How Entusiasts are Changing our Economy and Society. L., Demos, 2004. 77 p.

28. Reid H. Amateurism, Professionalism and the Value of College Sports. Journal of Intercollegiate Sport, 2021, 14(3). 67-79 pp. https://doi.org/10.17161/jis.v14i3.15676.

29. Riou P. L’artiste en amateur: un positionnement critique au tournant du XXIe siècle. Nouvelle revue d’esthétique, 2020, 26, 181-190 pp. https://doi.org/10.3917/nre.026.0181.

30. Rogers H. Amateur knowledge: public art and citizen science. Configurations, 2011, 19(1), 101–115 pp. https://doi.org/10.1353/con.2011.0009.

Reference list

1. Aristotel' Nikomahova jetika = Nicomachean Ethics // Aristotel'. Sochinenija: V 4-h t. T. 4. Moskva : Mysl', 1983a. 53–294 s.

2. Aristotel' Pojetika = Poetics // Aristotel'. Sochinenija: V 4-h t. T. 4. Moskva : Mysl', 1983b. 375–644 s.

3. Arora P. Fabrika dosuga: proizvodstvo v cifrovoj vek = Leisure factory: manufacturing in the digital age // Logos. 2015. T. 25, № 3(105). S. 88–119.

4. Barile N. Brendirovanie «ja» v jepohu jemocional'nogo kapitalizma. Jekspluatacija «pros'jumerov» ot ritoriki double-bind k gegemonii ispovedi = Branding the self in the age of emotional capitalism: exploiting prosumers from double-bind rhetoric to the hegemony of confession // Logos. 2015. T. 25, № 3(105). S. 138–161.

5. Virno P. Grammatika mnozhestva: k analizu form sovremennoj zhizni = Grammar of the multitude: towards an analysis of modern life forms. Moskva : OOO «Ad Marginem Press», 2013. 176 s.

6. Voronov Ju. M. Ljubiteli i professionaly: novyj diletantizm v obshhestve znanij = Amateurs and professionals: the new amateurism in the knowledge society / Ju. M. Voronov, A. S. Rozhkova // Intelligencija i mir. 2015. № 3. S. 113–130.

7. Giddens Je. Posledstvija sovremennosti = Consequences of modernity. Moskva : Praksis, 2011. 352 s.

8. Zlotnikova T. S. Nastavnichestvo v iskusstve: aktual'nyj smysl kul'turnoj tradicii = Mentoring in the arts: the current meaning of a cultural tradition // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. № 5(134). S. 221–228. DOI 10.20323/1813-145X_2023_5_134_221.

9. Konev V. A. Chelovek v mire kul'tury (Kul'tura, chelovek, obrazovanie) = Man in the world of culture (Culture, man, education) : posobie po speckursu. Samara : Samarskij gos. un-tet, 2000. 109 s.

10. Konev V. A. Chelovek p'edestala i chelovek podiuma = The man of the pedestal and the podium man // Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury. 2020. № 2(39). S. 6–17.

11. Mikirtumov I. Vremja truda i vremja dosuga: otchuzhdenie v jepohu cifrovizacii = Work time and leisure time: alienation in the age of digitalization // Stasis. № 13(1). S. 38–76.

12. Nikols T. Smert' jekspertizy. Kak internet ubivaet nauchnye znanija = The death of expertise: how the internet is killing scientific knowledge. Moskva : Jeksmo, 2019. 368 s.

13. Pigrov K. S. Ljubov' k trudu v kontekste perspektiv razvitija novoevropejskoj civilizacii = Love to work in the context of the prospects for the development of the new European civilization // EINAI: Filosofija. Religija. Kul'tura. 2019. T. 8, № 1(15). S. 55–68.

14. Povarenkov Ju. P. Varianty klassifikacii dejatel'nostno vazhnyh kachestv professionala = Classification options for activity-important qualities of a professional // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2024. № 1(136). S. 161–169. DOI 10.20323/1813-145X_2024_1_136_161.

15. Ritcer Dzh. Makdonal'dizacija obshhestva = McDonaldization of society. Moskva : Praksis, 2011. 592 s.

16. Sasskind D. Budushhee bez raboty. Tehnologija, avtomatizacija i stoit li ih bojat'sja = The Future without work: technology, automation, and should we fear them? Moskva : Individuum, 2020. 352 s.

17. Solov'eva S. V. Prepodavatel' universiteta v situacii total'noj neopredelennosti = A university professor in a situation of total uncertainty // Vestnik Samarskogo universiteta. Istorija, pedagogika, filologija. 2023. T. 29, № 1. S. 67–76. DOI 10.18287/2542-0445-2023-29-1-67-76.

18. Solomin V. P. Diletantizm kak problema novoevropejskoj civilizacii = Dilettantism as a problem of the new European civilization / V. P. Solomin, K. S. Pigrov, K. V. Sultanov // Obshhestvo. Sreda. Razvitie. 2015. № 4(37). S. 68–73.

19. Stjending G. Prekariat: novyj opasnyj klass = Precariat: a new dangerous class. Moskva : Ad Marginem Press, 2014. 328 s.

20. Tret'jak A. R. Otchuzhdenie truda v kontekste pozdnego kapitalizma: mezhdu universal'nost'ju i virtuoznost'ju = Alienation of labor in the context of late capitalism: between universality and virtuosity // Stasis. 2022. T. 13, № 1. S. 12–37.

21. Ford M. Roboty nastupajut. Razvitie tehnologij i budushhee bez raboty = Robots are coming. Tech developments and a future without work. Moskva : Al'pina non-fikshn, 2016. 572 s.

22. Fridman M. Kapitalizm i svoboda = Capitalism and freedom. Moskva : Novoe izdatel'stvo, 2006. 240 s.

23. Carr N. The Amorality of Web 2.0. October 2005. URL: https://www.roughtype.com/?p=110 (data obrashhenija: 05.08.2024).

24. Guichard C. Taste Communities: The Rise of the 'Amateur' in Eighteenth-Century Paris, Eighteenth-Century Studies, 2012, 45(4): 519–547. doi:10.1353/ecs.2012.0055.

25. Johnston S. F. Vaunting the independent amateur: Scientific American and the representation of lay scientists. Annals of Science, 2018, 75(2), 97–119. https://doi.org/10.1080/00033790.2018.1460691.

26. Keen A. The Cult of the Amateur: How Today's Internet is Killing Our Culture. Crown Business, 2007. 240 r. URL: https://filmadapter.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/andrew_keen_the_cult_of_the_amateur_how_todaysbookfi-org.pdf (data obrashhenija: 11.07.2024)

27. Leadbeater Ch., Miller P. The Pro-Am Revolution: How Entusiasts are Changing our Economy and Society. L., Demos, 2004. 77 r.

28. Reid H. Amateurism, Professionalism and the Value of College Sports. Journal of Intercollegiate Sport, 2021, 14(3). 67-79 rr. https://doi.org/10.17161/jis.v14i3.15676.

29. Riou P. L'artiste en amateur: un positionnement critique au tournant du XXIe siècle. Nouvelle revue d'esthétique, 2020, 26, 181-190 rr. https://doi.org/10.3917/nre.026.0181.

30. Rogers H. Amateur knowledge: public art and citizen science. Configurations, 2011, 19(1), 101–115 rr. https://doi.org/10.1353/con.2011.0009.

Статья поступила в редакцию 27.11.2024; одобрена после рецензирования 19.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 27.11.2024; approved after reviewing 19.12.2024; accepted for publication 23.01.2025

Научная статья
УДК 008
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-221
EDN: RVVHUZ

Историография вопроса и проблема интерпретации термина «концепт» в современной культурологии

Мария Алексеевна Харитонова
Соискатель, Санкт-Петербургский государственный институт культуры. 191181, г. Санкт-Петербург, ул. Миллионная, д. 1А
Maria4art@gmail.com, https://orcid.org/0009-0009-4109-1715

Аннотация. В поле современной науки понятие концепта весьма актуально и востребованно. Реализуя в себе потенциал мультидисциплинарности, термин «концепт» употребляется в качестве инструмента исследования в различных сферах знания: математической логике, философии, лингвистике, когнитивистике, информатике, политологии, социологии, искусствоведении и, безусловно, культурологии. В связи с подобным многообразием дисциплин и спецификой каждой из них, включая культурологию, существуют различные варианты определения концепта. В настоящей статье представлены ключевые аспекты некоторых теорий концепта, обусловливающих его употребление в рамках культурологических исследований. В частности, концепт рассматривается в качестве абстрактной идеи, обладающей творческим потенциалом; познавательного ментального представления, обусловливающего мыслительные процессы; акта фиксации смыслов в речевом высказывании и т. д. Исследуется сложная структура концептов с опорой на теории Ж. Делеза, Ф. Гваттари и Ю. С. Степанова, а также подчеркивается интенциональная направленность концептов и их связь с ценностно-смысловыми структурами. Кроме того, рассматривается понятие концептосферы как способа бытования концептов в сложной системе взаимосвязей и взаимодополнений и значение концептов как смыслообразующих фактов культуры.

В завершении статьи предлагается авторская интерпретация термина «концепт», а также делается вывод о том, что концепт может рассматриваться в качестве удобного инструмента для изучения разного рода историко-культурных процессов, от наиболее простых до самых сложных и универсальных.

Ключевые слова: концепт; понятие; идея; слово; смысл; содержание; концептосфера; культурология

Для цитирования: Харитонова М. А. Историография вопроса и проблема интерпретации термина «концепт» в современной культурологии // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 221–227. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-221. https://elibrary.ru/RVVHUZ

Original article

The term «concept» in contemporary cultural studies: historiography and the problem of interpretation

Maria A. Kharitonova
Applicant, St. Petersburg state institute of culture. 191181, St. Petersburg, Millionnaya st., 1A
Maria4art@gmail.com, https://orcid.org/0009-0009-4109-1715

Abstract. The term «concept» is actual and quite demanded in a contemporary science. Having a multidisciplinary potential, «concept» is used as a research instrument in different fields of knowledge, such as mathematic logic, philosophy, linguistics, cognitive and politic science, informatics, sociology, art history, and cultural studies. Because of such a diversity of specific disciplines, including cultural studies, there are different definitions of «concept». In the article, the key aspects of certain concept theories that are relevant for cultural research, are presented.

In particular, the concept is considered as an abstract idea with creative potential, a cognitive mental representation that determines thought processes, an act of fixing meanings in a speech utterance, etc.

The complex structure of concepts is explored based on the theories of J. Deleuze and F. Guattari and Yu. S. Stepanov, and the intentional orientation of concepts and their connection with value-semantic structures is

© Харитонова М. А., 2025

emphasized. In addition, the concept of the concept sphere is considered as a way of existence of concepts in a complex system of interrelations and complementarities and the significance of concepts as meaning-forming facts of culture.

At the end of the article, the author's interpretation of the term «concept» is proposed, and the conclusion is drawn that the concept can be considered as a convenient tool for studying various kinds of historical and cultural processes, from the simplest to the most complex and universal.

Key words: concept; notion; idea; word; sense; content; sphere of concepts; cultural studies

For citation: Kharitonova M. A. The term «concept» in contemporary cultural studies: historiography and the problem of interpretation. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 212-220. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-221. https://elibrary.ru/RVVHUZ

Введение

В любой области научного знания чрезвычайно важна точность терминологии, которая является базовым упорядочивающим инструментом научных исследований. В сфере гуманитарных наук, включая культурологию, вопрос ясной терминологии, пожалуй, еще более актуален, поскольку гуманитарное знание связано с исследованием предельно сложных, многогранных областей познания – человека и культуры, которые с трудом поддаются однозначным определениям. По этой причине, вокруг некоторых понятий нередко образуется множество различных, порой противоречащих друг другу интерпретаций, которые затрудняют процесс исследований и вносят путаницу в науку. Поэтому необходимо находить общий знаменатель в толковании некоторых понятий, проясняя их значение.

Среди терминов с «плавающим» определением и наличием большого числа разнообразных трактовок выделяется и термин «концепт» – относительно новый, однако все более актуальный и востребованный в современном гуманитарном знании.

В язык европейской философии термин «концепт» был введен на рубеже XI–XII вв. учеными-схоластами *Пьером Абеляром* и *Гильбертом Порретанским* в связи с проблемой универсалий [Неретина]. В российской научной традиции одним из первых исследователей, высказавших весьма обстоятельные суждения на тему концепта, стал философ *Сергей Алексеевич Аскольдов* (статья *«Концепт и слово»*, 1928). Начиная с 1970-х гг. термин все чаще появляется в поле российского гуманитарного знания в связи с переводами текстов зарубежных философов, лингвистов и теоретиков культуры.

Анализ термина «концепт» следует начать с этимологии. Слово «концепт» происходит от лат. *conceptus* – «собрание, восприятие, зачатие» [Неретина] (от *com* – «вместе, воедино» и *capere* – «брать, схватывать») [Concept, Oxford Learner's Dictionaries]. Авторы оксфордского словаря определяют концепт как «идею, принцип, связанный с чем-либо абстрактным» (к примеру, «лидерство», «воображаемое время», «ответственность»), а также «идею чего-то нового», указывая, к примеру, на употребление слова «концепт» в значении «мысли, воображения» [Concept, Oxford Learner's Dictionaries]. Также в качестве концепта может представляться «абстрактная или общая идея» чего-либо, «выведенная из частных случаев», и «нечто, полагаемое в уме (conceived in mind)» [Concept, Merriam-Webster]. Указанные значения отразились в целом спектре теорий концепта, возникших в русле научного и философского знания. В них достаточно ярко проявилась тенденция интерпретации концепта как *некой идеи, синтезирующей в себе определенные иерархические структуры, уровни смыслов и их конкретизаций, включая разные смысловые ответвления и связи с другими идеями*.

Современные ученые Эрик Марголис и Стивен Лоуренс в обстоятельной статье, опубликованной в Стэнфордской философской энциклопедии (Stanford Encyclopedia of Philosophy), представили подробный обзор теорий концепта (главным образом, в русле когнитивных наук), возникших в период 1970–2010-х годов в работах зарубежных авторов, с отсылками к классическим философским теориям Платона с его учением об идеях [Платон, 2007], а также Дж. Локка [Локк, 1985] и Д. Юма [Юм, 1998].

Так, в отношении онтологического статуса концепта Марголис и Лоуренс выделяют три основные, на их взгляд, теоретические позиции. Первая позиция рассматривает концепты в качестве ментальных представлений (mental representations), которые обусловливают процессы мышления, а также разного рода пропозициональные установки (желания, верования, восприятия, намерения и т. д.) [Concept, Stanford Encyclopedia of Philosophy]. Согласно второй позиции, концептом становится способность (ability) разли-

чать объекты, явления и делать выводы на основе данного различения. Третья позиция приравнивает концепты к абстрактным объектам, которые являются содержаниями слов или фраз (предложений).

Что касается *структуры* концептов, авторы указывают на то, что, в то время как мысли состоят из отдельных концептов, сами концепты, как правило, являются сложносоставными, включая в свою структуру другие концепты или репрезентативные компоненты [Concept, Stanford Encyclopedia of Philosophy].

Эту точку зрения на комплексную структуру концепта разделяют французские философы Жиль Делёз (1925–1995) и Феликс Гваттари (1930–1992), для которых концепт, будучи специфическим «мыслительным актом», является центральным понятием в определении философии как «искусства формировать, изобретать, изготавливать концепты», или иначе – «дисциплины, состоящей в творчестве концептов» [Делёз, 2009, с. 28, 6, 9].

Помимо исторического измерения концепта как некой изначальной содержательной емкости к моменту его очередного употребления, связанного с предшествующей традицией мышления и опыта, концепт подразумевает также «становление», касающееся на этот раз его отношений с другими концептами, которые располагаются в одном плане с ним. Делёз и Гваттари поясняют: «Здесь концепты пригнаны друг к другу, пересекаются друг с другом, взаимно координируют свои очертания, составляют в композицию соответствующие им проблемы» [Делёз, 2009, с. 24]. Процесс создания концептов и оперирования ими определяется французскими мыслителями как «сотворчество»: «любой концепт с конечным числом составляющих разветвляется на другие концепты, иначе составленные, но образующие разные зоны одного и того же плана, отвечающие на взаимно совместимые проблемы… Концепту требуется не просто проблема, ради которой он реорганизует или заменяет прежние концепты, но целый перекресток проблем, где он соединяется с другими, сосуществующими концептами» [Делёз, 2009, с. 24].

Еще одной характеристикой концепта, по Делёзу и Гваттари, является присущая ему амбивалентность в отношении целого и фрагмента. Так, концепт «представляет собой целое, так как тотализирует свои составляющие, однако это фрагментарное целое» [Делёз, 2009, с. 21]. Это значит, что концепт, с одной стороны, является завершенной, оформленной системой, обладающей качеством самодостаточности. С другой стороны, в процессе его формирования осуществляется отбор конкретных составляющих, в то время как другие остаются невостребованными. *То есть концепт всегда оказывается выражением некоторой позиции, точки зрения и – ценностей*.

Важно, что Ж. Делёз и Ф. Гваттари не только разработали теорию концепта, но и выступили в роли создателей таких авторских философских концептов, как «тело без органов», «лицевость», «ризома» и др. [Делёз, 2010], оказавших значительное влияние на развитие последующей теоретико-культурной и философской мысли.

Что касается российской научной традиции, то *С. А. Аскольдов* называет концептом «общее понятие как содержание акта сознания», которое в плане умственного восприятия и фиксации зачастую оказывается «неясным», «неуловимым мельканием чего-то в умственном кругозоре», как, например, при произнесении слов «тысячеугольник», «лукоморье» или «справедливость» [Аскольдов, 1928, с. 28]. Однако даже в отсутствие конкретного «познавательного “представления”, возникающего в процессе этого произнесения (или просто соответствующего акта мышления), подобного рода слова “понимаются и создают нечто, могущее быть объектом точной логической обработки”» [Аскольдов, 1928, с. 29] (как, например, строгие расчеты в отношении того же тысячеугольника).

По мысли Аскольдова, концепт играет роль «заместителя»: «Концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [Аскольдов, 1928, с. 31]. При этом концепт не всегда выполняет заместительную функцию в отношении реальных предметов, но может выступать заместителем «некоторых сторон предмета», «реальных действий» или «чисто мысленных функций», как, например, математические концепты [Аскольдов, 1928, с. 31].

Ученый также делает важное замечание о том, что иногда концепты как «мысленные общности» выступают в качестве не завершенного, конечного «продукта», но некоторой «потенции», «начала», «порождающего акта к возможным мысленным конкретизациям» [Аскольдов, 1928, с. 34]. Концепты, являясь «эмбрионами мысленных операций», рассматриваются Аскольдовым как «образования ума» и имеют субъективное

значение, но в то же время относятся к «объективно-реальному» [Аскольдов, 1928, с. 36, 35].

Анализируя статью С. А. Аскольдова, Дмитрий Сергеевич Лихачев (1906–1999), добавляет к ней собственные рассуждения на тему концепта. Во-первых, он считает, что концепты создаются не для слова в целом, как полагал Аскольдов, но для каждого словарного (основного) значения слова. При этом концепт выступает в роли «алгебраического выражения значения», в котором значение присутствует в свернутом виде [Лихачев, 1996, с. 142]. Во-вторых, Д. С. Лихачев подчеркивает роль субъекта в формировании концепта, говоря о том, что концепт создается в результате «столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека», и потенции концепта, на которые обратил внимание Аскольдов, тем значительнее, чем «шире и богаче культурный опыт человека» [Лихачев, 1996, с. 142, 143]. Лихачев при этом подчеркивает, что «концепт не только подменяет собой значение слова и тем самым снимает разногласия, различия в понимании значения слова (чем облегчается общение), он в известной мере и расширяет значение, оставляя возможности для сотворчества, домысливания, “дофантазирования” и для эмоциональной ауры слова» [Лихачев, 1996, с. 144].

Таким образом, концепт, в сущности, выходит за рамки только лишь «конспекта», «алгебраического выражения» значения, но становится полновесным «посланием» адресату. Причем важную роль в «прочтении» этого послания играет понимание контекста, который ограничивает возможности концепта в каждом конкретном случае.

Наконец, высказываясь относительно концепта, Лихачев вводит понятие «концептосферы» [Лихачев, 1996, с. 145]. Концептосферами он называет совокупности возможностей, «открываемых в словарном запасе отдельного человека, как и всего языка в целом», и создаются они посредством формирования связей между концептами, которые употребляет отдельный человек, конкретная общность людей, народ в целом. Богатство концептосфер, так же как в случае с отдельными концептами, обусловливается уровнем культуры индивида или общества.

Как представляется, «концептосфера» Д. С. Лихачева в некотором смысле пересекается с «семиосферой», или «семиотическим пространством», Ю. М. Лотмана, который определяет его как «многослойное пересечение различных текстов, вместе складывающихся в определенный пласт, со сложными внутренними соотношениями, разной степенью переводимости и пространствами непереводимости» [Лотман, 1992, с. 42]. Разница состоит в том, что семиосфера является гораздо более широким и объемным понятием и подразумевает функционирование внутри себя множества различных концептосфер.

В свою очередь сам Ю. М. Лотман в многочисленных статьях и сборниках, включая «Беседы о русской культуре», «Об искусстве» и т. д., в сущности, занимается именно исследованием концептосфер.

Российский философ Светлана Сергеевна Неретина (р. 1941) определяет концепт в качестве « “акта «схватывания”» смыслов вещи (проблемы) в единстве речевого высказывания» [Неретина]. При этом он существенно отличается от понятия: в то время как понятие «неперсонально» и фиксирует аспекты «становления определенной мысли, независимо от общения», концепт всецело обусловлен речью. Речь же «осуществляется не в сфере грамматики (грамматика включена в нее как часть), а в пространстве души с ее ритмами, энергией, жестикуляцией, интонацией, бесконечными уточнениями, составляющими смысл комментаторства» [Неретина]. Так, концепт внутренне диалогичен и разворачивается как специфический акт общения.

В отношении различий между концептом и понятием ценные комментарии дает современный французский философ Андре Конт-Спонвиль (р. 1952). Он утверждает, что в то время как понятие является термином более «смутным и широким», концепт гораздо точнее, выверенное и содержательнее: «например, говорят о понятии животного и концепте млекопитающего или о понятии свободы и концепте свободной воли» [Конт-Спонвиль, 2021, с. 260]. Кроме того, понятие принадлежит сфере опыта и воспитания, являет собой некую данность и «факт действительности». Концепт же единичен, то есть имеет смысл только в русле определенной теории, а также требует специально направленной работы, интенциональной формулировки, является «произведением» [Конт-Спонвиль, 2021, с. 260–261]. Конт-Спонвиль приводит следующие примеры: «можно рассуждать о понятии справедливости. Но, исследуя творчество Платона, разумнее употреблять термин “концепт справедливости у Платона”. Точно так же противостоят понятие силы и концепт силы в классической ме-

ханике» [Конт-Спонвиль, 2021, с. 260–261]. В итоге, для французского философа научный или философский концепт представляет собой абстрактную идею, которая отличается «точностью и определенностью», является «результатом практики и элементом теории» [Конт-Спонвиль, 2021, с. 260–261].

Весьма интересными и ценными представляются размышления относительно концепта современного российско-американского философа Михаила Наумовича Эпштейна (р. 1950). Он подчеркивает в концепте имплицитно присутствующий «акт зачатия, творческого образования… объекта», заключенные в самой этимологии концепта («от лат. conceptare – вбирать в себя, замышлять, зачинать») [Эпштейн, 2017, с. 74]. В «Проективном словаре гуманитарных наук» Эпштейна концепт становится основой «концептивизма» как «философии зачинающих понятий», направленной на «творческое порождение» конструктов реальности, «создание множественных моделей возможных миров, интеллектуальных и общественных практик» [Эпштейн, 2017, с. 74]. Концептивизм также рассматривается философом как «деятельность смыслопорождения, организации смысловых событий, пересечение концептуальных полей, заданных аналитическим расчленением понятий», в то время как концептивность в качестве принципа или способа мышления выступает в виде «смысловой насыщенности», «событийности мышления» (отличной, впрочем, от прямого политического действия или практического активизма) [Эпштейн, 2017, с. 75].

Особое место в осмыслении и интерпретации термина «концепт» занимает теория российского филолога и семиотика *Юрия Сергеевича Степанова* (1930–2012).

Ученый разделяет термины «понятие», которое принадлежит науке логике, и «концепт», принадлежащий сфере культурологии и описывающий «типичную ситуацию культуры» [Степанов, 2007, с. 33]. В отличие от понятия, которое «определяется», концепт «переживается» и включает в себя «не только логические признаки, но и компоненты научных, психологических, авангардно-художественных, эмоциональных и бытовых явлений и ситуаций» [Степанов, 2007, с. 33].

Для Ю. С. Степанова «концепт» является конституирующим «фактом культуры» [Степанов, 2004, с. 43], который во многом обусловливает процесс и качество взаимодействия человека с культурой и в принципе делает это взаимодействие, равно как и взаимовлияние, возможным. Это происходит благодаря сложной внутренней структуре концепта, включающей в себя три уровня, или «слоя»: внутреннюю форму (буквальный смысл), исторический (дополнительный, пассивный) и актуальный (новейший, активный) [Степанов, 2004, с. 43].

Так, *внутренняя форма* связана, прежде всего, с этимологическим ядром концепта и характеризует его наиболее глубинный слой. В подобном определении внутренней формы и, собственно, в самом употреблении этого термина Степанов опирается на лингвистические концепции В. фон Гумбольдта [Гумбольдт, 2000, с. 100–108] и А. А. Потебни [Потебня, 1999]. Ю. С. Степанов замечает, что для большинства пользователей языка этот слой остается, по большей части, неосознаваемым, однако не теряет своей значимости: «он существует для них опосредованно, как основа, на которой возникли и держатся остальные слои значений» [Гумбольдт, 2000, с. 48].

Второй, *исторический* или *дополнительный*, слой концепта фиксирует образно-смысловые напластования вокруг ядра концепта, раскрывает и обогащает его внутреннюю форму через различные интерпретации в процессе культурно-исторического развития. Исторический слой отражает специфику взаимодействия с концептом представителей той или иной культуры на протяжении разных эпох, включая выдающихся мыслителей, деятелей, художников и т. д.

Третий, *актуальный* слой обусловливает востребованность и жизнеспособность концепта в актуальный период времени (необходимо отметить, что структура концепта всегда рассматривается из точки актуального, *текущего времени*, так что интерпретации концепта, которые в XV веке относились к его *актуальному* слою, с позиции XXI в. рассматриваются в качестве *исторических*), фиксирует его новейшие значения, отражает специфику актуальных коллективных представлений, а также способы использования концепта представителями того или иного языка и культуры для общения и взаимопонимания.

Данная структура в определенной степени условна и не является строгой: слои концепта внутри его сложного образно-смыслового поля всегда активно взаимодействуют друг с другом и порой становятся взаимозаменяемыми. Тем не менее можно сказать, что в целом внутренняя

форма и исторический слой концепта могут рассматриваться как более статичные элементы его структуры, которые, по сути, упорядочивают и сохраняют смыслосферу культуры. Актуальный слой концепта, напротив, отражая процессы трансформаций в содержании концепта, отвечает за динамику культуры, ее развитие и обновление.

На основании рассмотренных выше исследовательских теорий можно сделать обобщение относительно некоторых ключевых характеристик и функций «концепта». Итак, концепт можно рассматривать в качестве одного из важнейших смыслополагающих явлений культуры, посредством которого осуществляется ее освоение, сохранение, развитие, а также оперирование культурой со стороны субъекта. При этом концепты могут быть разномасштабными в зависимости от их смысловой ценности и варьироваться от фундаментальных (как, например, свобода, любовь, закон, зло, добро и др.) до локальных и второстепенных (цветок, стол, навигатор и др.).

Концепт отчасти тождествен понятию, разделяет его структуру и свойственную понятию объективность как предзаданность индивидуальному сознанию и независимость от субъекта. Вместе с тем по степени внутренней интенсивности, содержательной и структурной, концепт превосходит понятие.

Это обусловлено тем, что внутри концепта сосуществуют различные слои значений и смыслов, которые связаны с происхождением концепта и его бытованием в культуре в разные исторические периоды, сжато присутствуя в нем в качестве потенциального содержания. Это содержание наличествует в концепте как «пучок» смыслов, схватываемый индивидуальным сознанием в акте мышления.

Перевод содержания из потенциального в актуальное происходит в процессе оперирования концептом со стороны субъекта, который интенционально выделяет в нем конкретные содержательно-смысловые слои и привносит в него ряд индивидуальных ассоциаций, представлений, убеждений, а также чувственно-эмоциональных переживаний.

Этот процесс существенным образом связан с определенной системой *ценностей* и актуальных для субъекта или общества смыслов, конституирующих его мировоззрение.

На основании данных функций и характеристик можно предложить следующее определение концепта:

Концепт – это смыслополагающий конструкт, характеризующий устойчивые культурные представления, обладающий сложной психо-символической структурой, в которой отражаются ментальные и чувственно-эмоциональные реакции субъекта определенной историко-культурной среды.

В этом контексте важно еще раз подчеркнуть, что фактически любой объект культуры может быть интенционально осмыслен и рассмотрен в качестве именно *концепта,* что делает концепт емким и удобным инструментом для изучения различных историко-культурных процессов, от более простых и второстепенных до самых сложных и универсальных.

Библиографический список

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская речь. Ленинград : ACADEMIA, 1928. С. 28–44.

2. Гумбольдт В. Фон. Избранные труды по языкознанию. Москва : ИГ«Прогресс», 2000. 400 с.

3. Делёз Ж. Капитализм и шизофрения. Тысяча плато / Ж. Делёз, Ф. Гваттари. Екатеринбург : У-Фактория ; Москва : Астрель, 2010. 895 с.

4. Делёз Ж. Что такое философия? / Ж. Делёз, Ф. Гваттари. Москва : Академический проект, 2009. 261 с.

5. Конт-Спонвиль А. Философский словарь. Москва : Этерна, 2021. 752 с.

6. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Очерки по философии художественного творчества. Санкт-Петербург : Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, 1996. 159 с.

7. Локк Дж. Сочинения: В 3-х т. Т. 1. / под ред. И. С. Нарского. Москва : Мысль, 1985. 623 с.

8. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства (XVIII–нач. XIX века). Санкт-Петербург : Искусство-СПб., 1994. 399 с.

9. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. Москва : Гнозис ; ИГ «Прогресс», 1992. 272 с.

10. Лотман Ю. М. Об искусстве. Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 1998. 702 с.

11. Неретина С. С. Концепт URL: https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH28261615260566fbd37028 (дата обращения: 03.06.2024).

12. Платон. Сочинения в четырех томах. Т. 2. / под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. Санкт-Петербург : Изд.-во С.-Петерб. Ун-та: «Изд-во Олега Абышко», 2007. 626 с.

13. Потебня А. А. Мысль и язык. Москва : Лабиринт, 1999. 300 с.

14. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. Москва : Академический проект, 2004. 992 с.

15. Степанов Ю. С. Концепты. Тонкая пленка цивилизаций. Москва : Языки славянских культур. 2007. 602 с.

16. Эпштейн М. Н. Проективный словарь гуманитарных наук. Москва : Новое литературное обозрение, 2017. 563 с.

17. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Минск : ООО «Попурри», 1998. 720 с.

18. Concept // Merriam-Webster. URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/concept (дата обращения: 10.05.2024).

19. Concept // Oxford Learner’s Dictionaries. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/concept#:~:text=an%20idea%20or%20a%20principle,%2Ffundamental%2Fkey%2Fcore%20concepts (дата обращения: 10.05.2024).

20. Concept // Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: https://plato.stanford.edu/entries/concepts/ (дата обращения: 03.05.2024).

Reference list

1. Askol'dov S. A. Koncept i slovo = Concept and word // Russkaja rech'. Leningrad : ACADEMIA, 1928. S. 28–44.

2. Gumbol'dt V. Fon. Izbrannye trudy po jazykoznaniju = Selected works on linguistics. Moskva : IG«Progress», 2000. 400 s.

3. Deljoz Zh. Kapitalizm i shizofrenija. Tysjacha plato = Capitalism and schizophrenia. Thousand Plateau / Zh. Deljoz, F. Gvattari. Ekaterinburg : U-Faktorija ; Moskva : Astrel', 2010. 895 s.

4. Deljoz Zh. Chto takoe filosofija? = What is philosophy? / Zh. Deljoz, F. Gvattari. Moskva : Akademicheskij proekt, 2009. 261 s.

5. Kont-Sponvil' A. Filosofskij slovar' = Philosophical dictionary. Moskva : Jeterna, 2021. 752 s.

6. Lihachev D. S. Konceptosfera russkogo jazyka = The concept sphere of the Russian language // Ocherki po filosofii hudozhestvennogo tvorchestva. Sankt-Peterburg : Russko-Baltijskij informacionnyj centr BLIC, 1996. 159 s.

7. Lokk Dzh. Sochinenija = Compositions: V 3-h t. T. 1. / pod red. I. S. Narskogo. Moskva : Mysl', 1985. 623 s.

8. Lotman Ju. M. Besedy o russkoj kul'ture: byt i tradicii russkogo dvorjanstva (XVIII–nach. XIX veka) = Conversations about Russian culture: life and traditions of the Russian nobility (XVIII–beg. XIX century). Sankt-Peterburg : Iskusstvo-SPb., 1994. 399 s.

9. Lotman Ju. M. Kul'tura i vzryv = Culture and explosion. Moskva : Gnozis ; IG «Progress», 1992. 272 s.

10. Lotman Ju. M. Ob iskusstve = About art. Sankt-Peterburg : Iskusstvo-SPb, 1998. 702 s.

11. Neretina S. S. Koncept = Concept. URL: https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH28261615260566fbd37028 (data obrashhenija: 03.06.2024).

12. Platon. Sochinenija v chetyreh tomah = Writings in four volumes. T. 2. / pod obshh. red. A. F. Loseva i V. F. Asmusa. Sankt-Peterburg : Izd.-vo S.-Peterb. Un-ta: «Izd-vo Olega Abyshko», 2007. 626 s.

13. Potebnja A. A. Mysl' i jazyk = Thought and language. Moskva : Labirint, 1999. 300 s.

14. Stepanov Ju. S. Konstanty: slovar' russkoj kul'tury = Constants: a dictionary of Russian culture. Moskva : Akademicheskij proekt, 2004. 992 s.

15. Stepanov Ju. S. Koncepty. Tonkaja plenka civilizacij = Concepts. Thin film of civilizations. Moskva : Jazyki slavjanskih kul'tur. 2007. 602 s.

16. Jepshtejn M. N. Proektivnyj slovar' gumanitarnyh nauk = Projective Dictionary of the Humanities. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2017. 563 s.

17. Jum D. Traktat o chelovecheskoj prirode = Treatise on Human Nature. Minsk : OOO «Popurri», 1998. 720 s.

18. Concept // Merriam-Webster. URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/concept (data obrashhenija: 10.05.2024).

19. Concept // Oxford Learner’s Dictionaries. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/concept#:~:text=an%20idea%20or%20a%20principle,%2Ffundamental%2Fkey%2Fcore%20concepts (data obrashhenija: 10.05.2024).

20. Concept // Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: https://plato.stanford.edu/entries/concepts/ (data obrashhenija: 03.05.2024).

Статья поступила в редакцию 29.11.2024; одобрена после рецензирования 24.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 29.11.2024; approved after reviewing 24.12.2024; accepted for publication 23.01.2025

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья
УДК 008
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-228
EDN: TJCEQB

Юбилей – жизненная веха, культурный код, часть эпохи

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. Выдающиеся отечественные актеры и актрисы, театральные и кинорежиссеры – предмет, как ни странно, весьма немногих исследований, в которых они предстают то мощной плеядой, то странной цепочкой одиночек. Методология исследования определяется объектом работы – конкретными персонами, творческими личностями, чья деятельность составила смысл и особое качество отечественной культуры (речь идет о культурно-историческом методе, позволяющем увидеть выдающихся творцов в контексте эпохи и деятельности их коллег, сходных либо контрастных).

Это было поколение «положительных героев», как полностью соответствовавших традиционным представлениям об этом нравственном и эстетическом феномене. Положительный герой выглядел таковым независимо от визуального воплощения его (или ее) облика, что обусловило парадоксальность творчества многих юбиляров 2025 года.

Предметом исследования являются юбиляры 2025 года – воплощение традиций отечественной культуры и лицо культуры XX века: актеры (по преимуществу) О. Табаков, С. Юрский, К. Райкин, Ю. Соломин, А. Джигарханян, К. Лавров, И. Смоктуновский, а также режиссеры театра Г. Товстоногов, А. Эфрос и кино – Г. Козинцев, П. Тодоровский, М. Хуциев, Г. Данелия, актрисы Г. Уланова, М. Плисецкая, Ю. Борисова.

Таким образом, наше утверждение состоит в следующем. Юбилей – это лишь повод для воссоздания истории жизни. Жизнь творческой личности в XX веке, в России – сложна, подчас драматична и совершенно не похожа ни в одном случае на жизнь во всех других случаях. Сила таланта и судьба творца подчас переплетаются, подчас противоречат друг другу, что и показал представленный нами выше обзор актерских и режиссерских судеб.

Ключевые слова: юбилеи; актеры и режиссеры театра и кино; парадоксы; творческая личность; поколение «положительных героев»; культурный код; Россия

Для цитирования: Злотникова Т. С. Юбилей – жизненная веха, культурный код, часть эпохи // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 228–234. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-228. https://elibrary.ru/TJCEQB

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

Original article

Anniversary – a life milestone, a cultural code, part of an era

Tatiyana S. Zlotnikova
Doctor of art criticism, honored scientist of the Russian Federation, professor at department of cultuology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
cij_yar@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-3481-0127

Abstract. Outstanding Russian actors and actresses, theater and film directors are the subject, oddly enough, of very few studies, in which they appear either as a powerful galaxy or a strange chain of individuals. The methodology of the study is determined by the object of the work – specific individuals, creative personalities, whose activity constituted

© Злотникова Т. С., 2025

the meaning and special quality of Russian culture (we are talking about the cultural-historical method, which allows us to see outstanding creators in the context of the era and the activity of their colleagues, similar or contrasting).

This was the generation of «positive heroes» who fully corresponded to traditional ideas about this moral and aesthetic phenomenon. A positive hero looked like one regardless of the visual embodiment of his (or her) appearance, which determined the paradoxical nature of the work of many of the 2025 anniversaries. The subject of the study is the 2025 anniversaries - the embodiment of the traditions of Russian culture and the face of the XX century culture: actors (mainly) O. Tabakov, S. Yursky, K. Raikin, Yu. Solomin, A. Dzhigarkhanyan, K. Lavrov, I. Smoktunovsky, as well as theater directors G. Tovstonogov, A. Efros and cinema - G. Kozintsev, P. Todorovsky, M. Khutsiev, G. Danelia, actresses G. Ulanova, M. Plisetskaya, Yu. Borisova.

Thus, our statement is as follows. An anniversary is only an occasion to recreate the history of life. The life of a creative person in the XX century, in Russia, is complex, sometimes dramatic and completely unlike life in any other case. The power of talent and the fate of the creator are sometimes intertwined, sometimes contradict each other, which is shown by the review of actors and directors' destinies presented above.

Key words: anniversaries; actors and directors of theater and cinema; paradoxes; creative person; generation of «positive heroes»; cultural code; Russia

For citation: Zlotnikova T. S. Anniversary – a life milestone, a cultural code, part of an era. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 228-234. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-228. https://elibrary.ru/TJCEQB

Введение

Поколению тех, чей возраст в 2025 году сегодня более или менее определенно приближается к 100-летию, – не столько разрешали, сколько «предписывали» свободу, доходящую до эксцентричности, право поиска психологической точности и уверенность в понимании со стороны публики. Их любили зрители и с ними хотели работать режиссеры.

Выдающиеся отечественные актеры и актрисы, театральные и кинорежиссеры – предмет, как ни странно, весьма немногих исследований, в которых они предстают то мощной плеядой, то странной цепочкой одиночек [Смелянский, 1999; Злотникова, 2017].

Методология исследования

Методология определяется объектом работы – конкретными персонами, творческими личностями, чья деятельность составила смысл и особое качество отечественной культуры (речь идет о культурно-историческом методе, позволяющем увидеть выдающихся творцов в контексте эпохи и деятельности их коллег, сходных либо контрастных). Естественно, поскольку речь идет о представителях художественной сферы, методом является искусствоведческий (в частности, театроведческий либо киноведческий). И, разумеется, поскольку речь идет о личности как творце, задействован социально-психологический метод.

Результаты исследования

Актеры театра и кино – юбиляры 2025 года

Разрешенная смелость – это было право актеров и в их молодости, и в их зрелости. Их голоса звучали узнаваемого и эксцентрично. Именно так происходило с В. Ливановым, который сначала сыграл интеллигентного «очкарика» в фильме «Коллеги», а потом озвучивал персонажей в мультфильмах. Когда же дело дошло до большой, главной роли – Шерлока Холмса – эпическая ироничность стала визитной карточкой и самого актера, и его персонажа, и отражением ментально узнаваемого, русского Холмса. И так же происходило с совершенно иным по стилистике, жестким и чаще всего злым в его ролях В. Гафтом [Гафт, 1997], с его карикатурным графом Альмавивой в театре Сатиры и с его жестокими и беспомощными персонажами в грустных комедиях Э. Рязанова.

Очаровательный в молодости, обаятельный и легкий О. Табаков [Табаков, 2021], занявший впоследствии позицию актерского и продюсерского «тяжеловеса», от персонажей в пьесах Розова, особенно в «Обыкновенной истории», до омерзительно-слащавого Балалайкина, персонажей Булгакова и финальной во всех смыслах роли Ювелира. Наконец, С. Юрский, своего рода образец театральной эксцентрики (именно так о нем сказал когда-то в нашей личной беседе Г. А. Товстоногов), от знаменитых стариков, будь то деревенский житель Илико, петербургский профессор Полежаев или король Генрих, Грознов, до романтически-влюбленных, изысканных Чацкого, Тузенбаха. Думается, все экс-

перименты и странности аккумулировались в поставленном и сыгранном Юрским спектакле «Стулья», краткой и мучительной картинке перехода бытия в небытие [Юрский, 1977].

В обозначенный ряд актеров не просто характерных, но уникально эксцентричных, поцирковому умелых в оригинальной пластике и психологических парадоксах (от Гамлета, нюхающего носки, до полураздетого Лира) следует поставить еще более «молодого», но уже отмечающего «круглую дату», 75 лет, К. Райкина [Трубочкин, 2020].

Это было поколение «положительных героев» – полностью соответствовавших традиционным представлениям об этом нравственном и эстетическом феномене (аккуратный и даже элегантный, с возрастом приобретший усы и всегда имевший так называемую располагающую улыбку Ю. Соломин [Соломин, 1999] в театральных ролях, начиная с Хлестакова и царя Федора, и в кино и на телевидении, включая, разумеется, «адьютанта его превосходительства»), так и брутальных и даже гротесковых (А. Джигарханян [Джигарханян, 2016] – гнусный урод Стенли Ковальский и сдержанно-уверенный лидер в «Разгроме», две почти одновременно сыгранные роли в театре Маяковского, не говоря о десятках киноролей, обилие которых стало источником анекдотов и пародий). Поколение положительных, по определению сильных интеллектуально и нравственно, героев шло и следом за теми, кому теперь было бы 90, – им, следующим, было бы 80. Особо отметим интеллигента Г. Тараторкина с его трагическим Раскольниковым в кино, юным Гамлетом (ленинградский ТЮЗ) и взрослыми мыслителями (театр им. Моссовета) и решительного, подчас брутального, несмотря на небольшой рост, А. Толубеева [Толубеев, 2012] – молодого и решительного в начале карьеры, драматично и мучительно размышляющего в зрелости, игравшего как «героев» и «злодеев», так и острохарактерные роли (Несчастливцев). Причем оба эти актера, как представляется, «не доиграли» свои особенно важные роли как по количеству их, так и по масштабу персонажей. Это тоже – особенность поколения.

Особенно значимой была фигура такого «положительного героя», как К. Лавров, одного из самых обаятельных и уверенно-положительных актеров отечественного театра и кино [Яснец, 1977]. Причем важны были как полностью соответствующие этой парадигме роли – Нил в «Мещанах», Давыдов в «Поднятой целине», чеховский доктор Астров, – так и уникальные, характерные, полные сарказма – затаенный честолюбец Молчалин, откровенный хам Городничий. И драматически одинокий старец Маттиас Клаузен, как принято, сыгранный в конце жизни. Полнота и значимость обаяния в сочетании с масштабностью персон сделали Лаврова своего рода лицом поколения тех, кому теперь исполнялось бы 100 лет [Беньяш, 1971].

Своего рода лидером поколения, хотя и неформальным, далеким от дидактичности и явных проявлений карьерных интересов, стал И. Смоктуновский, чье 100-летие в нынешнем году обозначает важный культурный рубеж [Горфункель, 2015]. Трогательный и беззащитный театральный князь Мышкин и нежный и воинственный кинематографический Гамлет, странный вор с его пристрастием к справедливости, страховой агент Деточкин в кино и сверхслабый Иванов в театре – Смоктуновский, с его несильными руками и старательно не ссутуленной спиной стал знаком не только театрального, но и социального поколения. Влюбленные зрительницы и мечтающие залучить на съемочную площадку режиссеры – вот та характерная среда, в которой работал этот выдающийся актер.

Режиссеры театра и кино, юбиляры 2025 года

Режиссерская плеяда «юбиляров» 2025 года велика и разнообразна как в личностном, так и в эстетическом планах. Это касается и театрального вектора, и кинематографического.

Из уже достаточно давнего времени упомянем А. Таирова (140 лет), великого эрудита, автора идеи синтетического актера, выдающегося интерпретатора так мало известной в России западной драмы («Федра», ранние пьесы Брехта и О’Нила) и, в то же время, изысканных музыкальных и пластических опытов (вплоть до «оперетки»), создателя элегантных и мало востребованных в свое время пластических решений [Головашенко, 1970]. В отличие от других его современников и соучеников, Таиров остался в истории русской культуры одиноким и окруженным таинственной аурой творцом незавершенных экспериментов.

Собственно XX век, с нашей точки зрения, – это, прежде всего, Г. Товстоногов, режиссер-миф, о котором многие слышали, но спектакли которого, как теперь выясняется, видели вовсе не многие; создатель актерской школы и «автор» выдающихся актеров, великий интерпретатор классики (драматически страстный спектакль

«Горе от ума», утонченные психологические опыты по Чехову, мучительные «Варвары» и «Мещане» – открытие горьковской драмы как вселенских мучений обыкновенного человека) [Лордкипанидзе, 1990]. Одинокий и восхитительный мастер с особым чувством юмора («Ханума», «Энергичные люди») и особым психологическим чутьем. Неподражаемый, что было важным условием его уникальности, не подвергавшийся при жизни дискуссиям, в жизненном пространстве – одинокий [Рыбаков, 1977].

Далее, XX век в театре – это А. Эфрос с присущим его «тихим» спектаклям пафосом преодоления, преодоления московских пространств и неприятий, будь то Центральный детский театр, театр им. Ленинского комсомола, театр на Малой Бронной или театр на Таганке [Эфрос, 1993]. Поначалу это – преодоление материала: от «Мольера» М. Булгакова и первой редакции «Трех сестер» А. Чехова, где авторская концепция надламывалась под грузом концепции режиссерской, – до «Дон Жуана» и «Женитьбы», где, почти по неэвклидовой геометрии, стали пересекаться, казалось бы, параллельные линии автора и режиссера. Впоследствии – это преодоление самого себя в попытках детально приблизиться к авторскому образу мышления: «Дорога» по «Мертвым душам» Н. Гоголя, «Месяц в деревне» И. Тургенева, «Отелло» В. Шекспира. Режиссер, до бесконечности любивший актеров, работу с ними и их, в свою очередь, преодоление страданий и страстей.

XX век в кино – роскошный «набор» режиссеров – интеллектуалов и изобретателей, изысканных психологических искателей человека и странных жизненных пространств среди обыденности современного им быта.

Разумеется, первым из юбиляров должен быть назван Г. Козинцев (120 лет). Уникальность его пути – в динамике от революционных, социально активных и ориентированных на жизнь новой страны (трилогия о Максиме с «выращенным» там новым, современным и безусловно положительным героем-типажом – Б. Чирковым) до европейской классики («Дон Кихот», «Гамлет», «Король Лир») с ее интеллектуальной напряженностью и определенностью психологической свободы, стремлением к встрече любящих и опасающихся жизни людей (актерские работы И. Смоктуновского, Ю. Ярвета, О. Даля). Изысканность визуального и психологического решения, темперамент без грубых всплесков – палитра мастера Козинцева в его мировой кинопоэтике [Козинцев, 1973].

Ровесники (100 лет М. Хуциеву и П. Тодоровскому) или почти ровесники (95 лет Г. Данелии), эти люди вступали в искусство почти одновременно и почти одинаково в плане нежелания находиться у камеры, на премьерной «красной дорожке», на телеэкране во время интервью. Они снимали о своем поколении, причем оператор Тодоровский именно снимал, а не выстраивал жизненную парадигму и не выбирал сюжеты, типажи. Скромный лиризм фильмов Хуциева [Рошаль, 2018], особенно «Мне 20 лет», обыденные лица и обстановка жизни, простые, многократно апрбированные сюжеты со связью поколений, казалось бы, банальными юношески-девичьими взаимоотношениями, – это было особе достижение. Документальность длинных кадров и фиксированных эпизодов, особенно чтения стихов поэтами-шестидесятниками и сложные ритмы одной из последних его лент, «Послесловия» с великим дуэтом Р. Плятта и А. Мягкова, – это жизнь того самого человеческого духа, который не нуждается в переводе и иллюстрациях, витает в мыслях и чувствах зрителей, каждый из которых, если повезет, ощущается себя одним из персонажей-творцов пространства и жертв времени.

Думается, было общее нравственное (это – прежде всего) и, как ни странно, эстетическое начало в работах Данелии [Данелия, 2011] и Тодоровского: не юмор, не парадоксальность людского и предметного мира, а острое чувство неуютности и непригодности малого, житейского мира для хорошей, спокойной, гармоничной жизни. Неприспособленность комнат и города, включая университетские аудитории, к жизни – блестящая метафора «Осеннего марафона» Данелии и «Анкор, еще анкор» Тодоровского. Люди, которые с острым ощущением одиночества, льнут, физически прилегают друг к другу, – и пространства, не приспособленные для телесной приязни людей. И кинокамера, которая словно бы топчется между этими неприкаянными людьми. И взгляды людей, которые ловят друг друга, не умея отлучиться друг от друга.

Это наш, советский неореализм, наша, оттепельная нежность и попытка преодоления одиночества. Искусство, понятное и любимое, не мешающее жить, но и не способное помочь продолжению жизни.

Актрисы, юбиляры 2025 года

Женщина и ее возраст – это особая, сложная для понимания и еще более сложная для объяс-

нения проблема. Многочисленные парадоксы женского бытия и уверенность в том, что никто лучше, чем сама женщина, эти парадоксы не понимает, достойны специального изучения и обсуждения.

Женский мир… Женский взгляд… Женская дружба… Женский ум… Женская логика… Женская интуиция… В одних случаях снисходительно или раздраженно звучащие клише, в других – оксюморон. Или даже сплошные ошибки. Ошибки понимания, ошибки формулирования, ошибки оценки, вплоть до ошибок в выборе жизненного пути. Автору статьи приходилось писать об этом специально, поэтому лишь обозначим житейский и культурологический вопрос [Злотникова, 2010].

Ф. Ницше назвал женщину «второй ошибкой Бога» [Ницше, 1997, с. 704]. Знаменательная оговорка: в большинстве переводов фигурирует не «ошибка», а «промах» (именно из такого перевода взята и цитата, которая появится ниже); но нашему, русскому восприятию, включая «обитателей» интернета, активно обсуждающих вопрос о том, кто или что было ошибкой первой – хотя автор реплики это сам все назвал, – гораздо приятнее масштабное слово «ошибка», чем почти небрежное «промах».

За что можно любить или не любить женщин, известных и заметных настолько, что их юбилеи становятся культурными событиями, как и сама их культурная практика? В разные эпохи и в разных национальных культурах и ответы – разные. Но в нашей культуре женщин не любят за то, за что их явно можно не любить, – болтливость (хотя мужчины, «болтающие по мобильнику» – закономерны, привычны), за пристрастие к беготне по магазинам (бессмысленной – все не купить, а если чего-то не купить, то – зачем?), за переменчивость настроений и въедливость по мелочам.

С другой стороны, женщин не любят за то, за что любят или, по крайней мере, признают и уважают мужчин: за быструю и, что еще хуже (для женщин) верную реакцию, за твердость в принятии решений, за способность к самопожертвованию (он может быть рыцарем, а она – кем? скромным воробушком или роскошной жар-птицей), за долгую, вопреки стереотипному мнению, память и короткие реплики в споре, за умение быть убедительными и неуступчивость в отношении чужого влияния.

Женщин не любят еще и за уроки творчества, и за уроки коварства. Последние, разумеется, воспринимаются острее и запоминаются лучше. И, пожалуй, особенно эти, последние, значимые в творчестве, интересны тем, что коварство далеко не всегда оказывается свойством женским, как и капризность, истеричность etcetera.

Вот почему нам представляется важным обратить внимание особо и отдельно именно на некоторые женские юбилеи.

Женские юбилеи – это особая «история» и особый повод для разговора о женщинах. Юбилей балерины – в каком возрасте она его может отмечать? В нынешнем году исполнилось бы 115 лет великой и общепризнанно «первой» (по ролям, по значению ее творчества) балерине Г. Улановой [Львов-Анохин, 1970]. Период ее активного творчества занял немного времени, с 1928 по 1960, и эти 30 лет – редкий по длительности период балетного творчества. Протяжность творческой деятельности в этой профессии весьма мала по сравнению с обычным человеческим возрастом. Юбилей оказывается воплощением краткого мига, если измерять творческий путь в традиционных единицах времени.

Сейчас мы можем говорить о своего рода юбилеях без юбиляров, о датах, наступающих уже после окончания земного пути выдающихся женщин искусства. 2025 год – это 100-летие таких актрис, как изысканно-капризная, казавшаяся неподражаемо юной в одной из своих коронных театральных ролей, принцессы Турандот – Ю. Борисова и трагически-напряженной струной в кинороли Настасьи Филипповны [Максимова, 2018]; бодро-суетливой и инфантильно-женственной что в молодости, что в (приходится произнести это слово) в старости – О. Аросевой; стойкой и нежной в своих комедийных («Укрощение строптивой») и остро-драматических («Помни имя свое») ролях – Л. Касаткиной [Касаткина, 2005]. 100-летние ровесницы – нежно-ироничная В. Васильева, мощно-энергичная и в своих драматических, и в своих комедийных ролях Н. Мордюкова [Дымов, 2012], и уникально-пластичная, гениально-выразительная и трогательно-беззащитная актриса, балерина, автор странных и страстных хореографических образов – М. Плисецкая – редкий спектр человеческих и профессиональных свойств [Плисецкая, 2008].

При этом среди выдающихся актрис-юбиляров есть и те, кто только молодостью или стремлением ее сохранить запомнились (Л. Гурченко, 90 лет [Гурченко, 2023]), и те, кого трудно представить себе молодыми, поскольку остались в театре и кино памятью суровой мощи, высокой

интеллигентности и неодолимой авторитарности (А. Степанова, 120 лет [Степанова, 2006], Е. Гоголева – 125 лет).

Нужно подчеркнуть главное: актрисы – особые женщины, с их особой же силой (шекспировское «наша сила в нашей слабости»), с их почти у всех вовремя наступающим пониманием силы времени, которое заставляет и позволяет играть «свои» роли и свои судьбы тогда, когда для этого наступает нужный момент (вспомним происшедший с возрастом уход Плисецкой от технически сложных партий к драматически и сатирически насыщенным пластическим решениям, как вспомним жалких и странных стареющих женщин, сыгранных Гурченко в кино в ее женском «переходном» возрасте).

Резюме. Юбилей – это лишь повод для воссоздания истории жизни. Жизнь творческой личности в XX веке, в России – сложна, подчас драматична и совершенно не похожа ни в одном случае на жизни во всех других случаях. Сила таланта и судьба творца подчас переплетаются, подчас противоречат друг другу, что и показал представленный нами выше обзор актерских и режиссерских судеб.

Библиографический список

1. Беньяш Р. М. Без грима и в гриме. Ленинград : Искусство (ленинградское отделение), 1971. 328 с.

2. Гафт В. И. Я постепенно познаю. Нижний Новгород : ДЕКОМ, 1997. 286 с.

3. Головашенко Ю. А. Режиссерское искусство Таирова. Москва : Искусство, 1970. 352 с.

4. Горфункель Е. Гений Смоктуновского. Москва : Навона, 2015. 480 с.

5. Гурченко Л. М. Аплодисменты. Москва : Центрполиграф, 2023. 559 с.

6. Данелия Г. Н. Безбилетный пассажир. Москва : Эксмо, 2011. 413 с.

7. Джигарханян А. Я одинокий клоун / А. Джигарханян, В. Дубровский. Москва : Аст-пресс, 2016. 352 с.

8. Дымов В. Мордюкова, которой безоглядно веришь. Москва : Эксмо, 2012. 320 с.

9. Злотникова Т. С. Вторая ошибка Бога. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. 324 с.

10. Злотникова Т. С. Философия творческой личности. Москва : Согласие, 2017. 918 с.

11. Касаткина Л. Судьба на двоих / Л. Касаткина, С. Колосов. Москва : Молодая гвардия, 2005. 368 с.

12. Козинцев Г. М. Пространство трагедии (Дневник режиссёра). Ленинград : Искусство (Ленинградское отделение), 1973. 232 с.

13. Лордкипанидзе Н. Режиссер ставит спектакль. Москва : Искусство, 1990. 287 с.

14. Львов-Анохин Б. Галина Уланова. Москва : Искусство, 1970. 280 с.

15. Максимова В. А. Люблю. Юля. Москва : Театралис, 2018. 216 с.

16. Ницше Ф. Человеческое, слишком человеческое. Веселая наука. Злая мудрость : сборник / пер. с нем.; худ. обл. М. В. Драко. Минск : ООО «Попурри», 1997. 704 с.

17. Плисецкая М. М. Я, Майя Плисецкая. Москва : АСТ Москва, 2008. 490 с.

18. Рошаль Л. М. Оттепель. Новый этап в отечественном кино. Творчество Марлена Хуциева. Москва : ВГИК, 2018. 74 с.

19. Рыбаков Ю. Г. А.Товстоногов. Проблемы режиссуры. Ленинград : Искусство, 1977. 143 с.

20. Смелянский А. М. Предлагаемые обстоятельства: Из жизни русского театра второй половины XX века. Москва : Артист. Режиссер. Театр, 1999. 351 с.

21. Соломин Ю. М. От Адъютанта до Его Превосходительства / Ю. М. Соломин, Е. Е. Владимирова. Москва : Центрполиграф, 1999. 301 с.

22. Степанова А. Творческий портрет. Записи 1930–1970-х годов. Москва : 1С-Паблишинг, 2006.

23. Табаков О. П. Моя настоящая жизнь. Москва : АСТ, 2021. 352 с.

24. Толубеев А. Приближение к запретному. Москва : Зебра Е, 2012. 384 с.

25. Трубочкин Д. В. Константин Райкин и театр «Сатирикон». Москва : Эксмо, 2020. 288 с.

26. Эфрос Анатолий. Сочинения. В 4 кн. Москва : Панас. 1993.

27. Юрский С. Кто держит паузу. Ленинград : Искусство, 1977. 175 с.

28. Яснец Э. Кирилл Лавров. Ленинград : Искусство (Ленинградское отделение), 1977. 241 с.

Reference list

1. Ben'jash R. M. Bez grima i v grime = Without makeup and with makeup. Leningrad : Iskusstvo (leningradskoe otdelenie), 1971. 328 s.

2. Gaft V. I. Ja postepenno poznaju = I am gradually learning. Nizhnij Novgorod : DEKOM, 1997. 286 s.

3. Golovashenko Ju. A. Rezhisserskoe iskusstvo Tairova = Tairov's directing art. Moskva : Iskusstvo, 1970. 352 s.

4. Gorfunkel' E. Genij Smoktunovskogo = The Genius of Smoktunovsky. Moskva : Navona, 2015. 480 s.

5. Gurchenko L. M. Aplodismenty = Applause. Moskva : Centrpoligraf, 2023. 559 s.

6. Danelija G. N. Bezbiletnyj passazhir = Stowaway. Moskva : Jeksmo, 2011. 413 s.

7. Dzhigarhanjan A. Ja odinokij kloun = I am a lonely clown / A. Dzhigarhanjan, V. Dubrovskij. Moskva : Ast-press, 2016. 352 s.

8. Dymov V. Mordjukova, kotoroj bezogljadno verish' = Mordyukova, whom you trust blindly. Moskva : Jeksmo, 2012. 320 s.

9. Zlotnikova T. S. Vtoraja oshibka Boga = God's second mistake. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2010. 324 s.

10. Zlotnikova T. S. Filosofija tvorcheskoj lichnosti = Philosophy of the creative personality. Moskva : Soglasie, 2017. 918 s.

11. Kasatkina L. Sud'ba na dvoih = Destiny for two / L. Kasatkina, S. Kolosov. Moskva : Molodaja gvardija, 2005. 368 s.

12. Kozincev G. M. Prostranstvo tragedii (Dnevnik rezhissjora) = The Space of Tragedy (Diary of a Director). Leningrad : Iskusstvo (Leningradskoe otdelenie), 1973. 232 s.

13. Lordkipanidze N. Rezhisser stavit spektakl' = The director stages a play. Moskva : Iskusstvo, 1990. 287 s.

14. L'vov-Anohin B. Galina Ulanova = Galina Ulanova. Moskva : Iskusstvo, 1970. 280 s.

15. Maksimova V. A. Ljublju. Julja = Love you, Julia. Moskva : Teatralis, 2018. 216 s.

16. Nicshe F. Chelovecheskoe, slishkom chelovecheskoe. Veselaja nauka. Zlaja mudrost' = Human, all too human. The gay science. Evil wisdom : sbornik / per. s nem.; hud. obl. M. V. Drako. Minsk : OOO «Popurri», 1997. 704 s.

17. Pliseckaja M. M. Ja, Majja Pliseckaja = I am Maya Plisetskaya. Moskva : AST Moskva, 2008. 490 s.

18. Roshal' L. M. Ottepel'. Novyj jetap v otechestvennom kino. Tvorchestvo Marlena Hucieva = Thaw. A new stage in Russian cinema. The works of Marlen Khutsiev. Moskva : VGIK, 2018. 74 s.

19. Rybakov Ju. G. A. Tovstonogov. Problemy rezhissury = G. A. Tovstonogov. Directing problems. Leningrad : Iskusstvo, 1977. 143 s.

20. Smeljanskij A. M. Predlagaemye obstojatel'stva: Iz zhizni russkogo teatra vtoroj poloviny XX veka = Suggested circumstances: From the life of the Russian theatre in the second half of the XX century. Moskva : Artist. Rezhisser. Teatr, 1999. 351 s.

21. Solomin Ju. M. Ot Ad#jutanta do Ego Prevoshoditel'stva = From Adjutant to His Excellency / Ju. M. Solomin, E. E. Vladimirova. Moskva : Centrpoligraf, 1999. 301 s.

22. Stepanova A. Tvorcheskij portret. Zapisi 1930–1970-h godov = Creative portrait. Recordings from the 1930-s–1970-s. Moskva : 1S-Pablishing, 2006.

23. Tabakov O. P. Moja nastojashhaja zhizn' = My real life. Moskva : AST, 2021. 352 s.

24. Tolubeev A. Priblizhenie k zapretnomu = Approaching the forbidden. Moskva : Zebra E, 2012. 384 s.

25. Trubochkin D. V. Konstantin Rajkin i teatr «Satirikon» = Konstantin Raikin and the Satirikon Theatre. Moskva : Jeksmo, 2020. 288 s.

26. Jefros A. Sochinenija = Essays. V 4 kn. Moskva : Panas. 1993.

27. Jurskij S. Kto derzhit pauzu = Who is holding the pause? Leningrad : Iskusstvo, 1977. 175 s.

28. Jasnec Je. Kirill Lavrov = Kirill Lavrov. Leningrad : Iskusstvo (Leningradskoe otdelenie), 1977. 241 s.

Статья поступила в редакцию 15.11.2024; одобрена после рецензирования 20.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 15.11.2024; approved after reviewing 20.12.2024; accepted for publication 23.01.2025

Научная статья
УДК 008
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-235
EDN: VCZLBQ

Культурная символика образа быка в русской и китайской поэзии

Елена Михайловна Болдырева
Доктор филологических наук, профессор Института иностранных языков Юго-Западного университета. КНР, 400715, г. Чунцин, район Бэйбэй, ул. Тяньшэн, д. 2
e71mih@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2977-7262

Аннотация. Статья посвящена анализу символического потенциала образа быка в китайской и русской поэзии. Бык рассматривается как семиотический код во многих мировых культурах, один из важнейших зооморфных архетипов, позволяющих исследовать как закономерности исторического и культурного развития, так и уникальную специфику индивидуально-авторских художественных миров. В первой части исследования на примере произведений китайских и русских поэтов разных эпох (Ду Фу, Мэй Яочэнь, Гао Ци, Лу Юй, Ван Аньши, Ли Ган, Чэнь Цзуцзе, Бо Цзюйи, Юань Мэй, Лю Цзунъюань, Чжан Цзи, Лэй Чжэнь, Гу Шаоминь, Бо Цзюйи, Юань Чэнфу, Лу Гуймэн, Н. Гумилев, А. Несмелов, Н. Рубцов, В. Шефнер, И. Бродский) анализируются различные вариации актуализации архетипических значений образа быка в зависимости от этнокультурных и цивилизационных факторов, а также когнитивной памяти авторов. В статье делается вывод, что в китайском поэтическом дискурсе не акцентируются сакральные качества быка и его сложные символические смыслы, бык предстает как эмпирический образ с конкретными физическими характеристиками, основные лирические сюжеты связаны с изображением быка в его непосредственной сельскохозяйственной функции быка-труженика, быка пашущего, образ которого сопряжен с различными мотивными комплексами (мотивы бесконечного труда, несвободы и безропотной покорности быка, мотивы усталости, измученности, обессиленности, голода, болезни, снега, ветра, холода) или воспроизводят основные модели взаимоотношений человека и быка – от жестокой и циничной эксплуатации человеком животного до тесной и неразрывной связи китайского крестьянина со своим верным другом и помощником, который разделяет его судьбу и становится надежным гарантом стабильности и душевной гармонии. В русской поэзии конкретность и реалистичность в изображении быка утрачивается, а бык становится авторской метафорой, аккумулирующей в себе множество символических значений, как социокультурных и религиозно-мифологических, так и окказиональных индивидуально-авторских.

Ключевые слова: культурный символ; мифология; зооморфный архетип; образ быка; аллегория; культурная парадигма; ритуал; русская лирика; китайская лирика; лирический герой

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. Культурная символика образа быка в русской и китайской поэзии // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 235–248. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-235. https://elibrary.ru/VCZLBQ

Original article

Cultural symbolism of the bull image in russian and chinese poetry

Elena M. Boldyreva
Doctor of philological sciences, professor, Institute of foreign languages, Southwest university. 400715, China, Chongqing, Beibei district, Tiansheng st. 2
e71mih@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2977-7262

Abstract. The article is devoted to the analysis of the symbolic potential of the bull image in Chinese and Russian poetry. The bull is considered as a semiotic code in many world cultures, one of the most important zoomorphic archetypes that allow us to explore both the patterns of historical and cultural development and the unique specifics of individual author's artistic worlds. In the first part of the study, using the example of the works of Chinese and

© Болдырева Е. М., 2025

Russian poets of different eras (Du Fu, Mei Yaochen, Gao Qi, Lu Yu, Wang Anshi, Li Gang, Chen Zujie, Bo Jiuyi, Yuan Mei, Liu Zongyuan, Zhang Ji, Lei Zhen, Gu Shaomin, Bo Jiuyi, Yuan Chengfu, Lu Guimen, N. Gumilev, A. Nesmelov, N. Rubtsov, V. Shefner, I. Brodsky) are analyzed different variations in the actualization of the archetypal meanings of the bull image depending on ethnocultural and civilizational factors, as well as the cognitive memory of the authors. The article concludes that the Chinese poetic discourse does not emphasize the sacred qualities of the bull and its complex symbolic meanings, the bull appears as an empirical image with specific physical characteristics, the main lyrical plots are associated with the image of the bull in its direct agricultural function, the bull-worker, the bull plowing, the image of which is associated with various motivic complexes (motifs of the infinite labor, lack of freedom and uncomplaining submission of the bull, the motives of fatigue, exhaustion, hunger, disease, snow, wind, cold weather) or reproduce the basic models of the relationship between man and the bull – from the cruel and cynical exploitation of the animal by man to the close and inextricable connection of the Chinese peasant with his faithful friend and assistant, who shares his fate and becomes a reliable guarantor of stability and spiritual harmony. In Russian poetry, concreteness and realism in the depiction of the bull is lost, and the bull becomes an author's metaphor, accumulating many symbolic meanings, both socio-cultural and religious-mythological, and occasional individual authorial ones.

Key words: cultural symbol; mythology; zoomorphic archetype; image of a bull; allegory; cultural paradigm; ritual; russian lyrics; chinese lyrics; lyrical hero

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

For citation: Boldyreva E. M. Cultural symbolism of the bull image in russian and chinese poetry. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 235-248. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-235. https://elibrary.ru/VCZLBQ

Введение

«Герой не должен уметь говорить: герой мычит, как бык; зато двинет рогом — стены валятся» (И. С. Тургенев «Накануне» [Тургенев, 1981, с. 205]), «Где я? Кто кругом меня? Это буйволы и быки, устремившие на меня рога свои. Жизнь, что же ты такое?» (Ф. Достоевский «Село Степанчиково и его обитатели» [Достоевский, 2004, с. 148]), «Бык – огромный, чёрный, точно вырезан из морёного дуба и покрыт лаком, толстоголовый, плосколобый, желторогий» (М. Горький «Бык» [Горький, 1952, с. 348]), «Вы схватили за рога быка истории» (М. Горький «Мать» [Горький, 1950, с. 189]), «Земля рождена в час Быка» (И. Ефремов [Ефремов, 1991, с. 5]) – «галерея быков» в мировой литературе поистине неисчерпаема: он и персонаж басен Эзопа «Лев и Бык», «Комар и Бык», «Бык и дикие козы», и основа аллегорического подтекста многих сказок европейских авторов («Белый Бык» Вольтера или «Принц Бык» Ч. Диккенса), и участник событий в «корридных текстах» Э. Хемингуэя «Рог быка», «Фиеста», «Смерть после полудня», и любимый герой детской литературы (А. Барто «Идет бычок, качается…», «Подшефный бычок», С. Михалков «Метеор», В. Берестов «Бычок»), и часто встречающийся образ в прозе русских писателей XX века (рассказы И. Бунина «Снежный бык», В. Шукшина «Бык», Ю. Бондарева «Быки» и др.), и символическая основа текстов современной литературы (роман-антиутопия И. А. Ефремова «Час Быка»).

Образ быка на протяжении всей истории является вечным спутником человеческой цивилизации. Анализ мифологических источников демонстрирует, что с давних времен отношение человека к быку весьма неоднозначно. Бык является предметом человеческого восхищения, благодаря своей мощи, работоспособности, мужской силе и плодовитости, поэтому во многих мифологических и фольклорных сюжетах бык обожествляется и получает высокий статус в космогонических мифах и легендах: согласно представлениям древних земледельцев, два быка достали землю из воды после всемирного потопа, по одной из легенд восточных народов, дикий бык побеждает хаос, разбивая яйцо хаоса своими рогами, во многих мифах отражается представление о космосе как об огромном быке, и из разных частей этого быка творятся и создаются разные части всего мироздания. Бык представлен как символ всемогущества богов во многих мифологических системах, где встречается огромное количество примеров связи богов и быков: бык может являться земным воплощением какого-либо бога (вспомним устойчивый мифологический сюжет о боге, принимавшем облик быка, например, греческих Зевсе и Посейдоне или египетских Аписе и Пта) или быть неизменным образным атрибутом бога (как, например, индуистский Шива, передвигающийся на своем мудром быке).

Но одновременно с этим в мировой культуре складывается и другая тенденция, когда страх и зависть человека по отношению к быку порождает стремление победить быка, утвердить свое превосходство (в социальной практике эта тенденция нашла отражение и в процессе кастрации быков, которые в результате этого становились покорными волами, и в ритуале корриды, где человек убивал быка в смертельной схватке, воспринимая это убийство как символическую победу над мировым злом).

По сути, бык становится семиотическим кодом практически во всех мировых культурах, являясь одним из важнейших зооморфных архетипов, позволяющих исследовать как закономерности исторического и культурного развития, так и уникальную специфику индивидуально-авторских художественных миров. Исследование метафорических значений образов животных в русском и китайском языке и символики быка в пословицах, фразеологизмах и в целом в культуре не раз становилось предметом работ российских и китайских ученых [莫娇, 2013; 乌日玛特, 2017; 安娜, 2017; 张莹, 2024; 晏琳, 2018; Лызлов, 2018; Чжоу, 2021], российские культурологи рассматривали образ быка в традиционных верованиях, фольклоре, традиционной культуре различных народов и актуализацию архетипических значений быка в разных культурных парадигмах [Кучукова, 2021; Бурнаков, 2019; Альбедиль, 2009; Абросимова, 2010; Майногашева, 1982; Старостина 2022], китайские литературоведы изучали образ «быка» в классических китайских мифах и романах, например, в исследовании Чжан Цююня «Анализ образа животных в книге «Шань хай цзин» [张秋韵, 2021] отмечается, что образ быка играет важную роль в китайской мифологии и люди верят, что бык неразрывно связан с драконом, а быки в «Шань хай цзин» тесно связаны с землей, и их присутствие часто напоминает людям о наступлении хорошего года и предупреждает о засухе; в работе Ли Хунву «Культурный анализ образа быка в “Путешествии на Запад”» [李洪武, 2007] рассмотрено использование в тексте образа быка для символизации буддийской мысли. Очевидно, что при непрекращающемся внимании исследователей к культурной символике образа быка в настоящее время отсутствует концептуально-комплексное изучение данного явления, особенно в поэтическом дискурсе. В настоящей статье мы будем рассматривать образ быка как особый художественный феномен на основе мифологических и литературных текстов, анализировать различные вариации актуализации архетипических значений образа быка в русской и китайской поэзии с целью выявить многозначность образа быка в зависимости от этнокультурных и цивилизационных факторов, а также когнитивной памяти авторов.

Результаты исследования

«Я вспахал тысячи акров земли, но я устал и измучен…»: «бык пашущий» в китайской поэзии

Культ быка в Китае имеет особое значение, это связано с тем, что начиная с глубокой древности в Китае как аграрном обществе господствовало преимущественно земледелие, поэтому китайцы испытывали большую симпатию к быку – верному спутнику и помощнику, трудолюбивому и послушному, сильному и усердному, доброму и даже «священному». Культура быка в Китае неразрывно связана с китайским менталитетом, с внутренним духом китайской нации с ее преданностью и трудолюбием. Неслучайно эта культура отразилась во многих китайских мифах и преданиях, например, в легенде о том, что люди боролись с наводнениями, опуская в воду железные фигуры быков и устанавливая их на берегу во время правления династии Тан, или в одном из мифов о провинции Ганьсу, гласящем, что, когда раздраженный бык пожимает плечами, всегда случается землетрясение, поскольку на спине быка находится вся земля. Бык имеет многообразные символические значения в произведениях древней китайской литературы: это и символ земли, которая несет на себе все живое, в книге «И Цзин» («Книга перемен»), и символ власти и высшего положения в «Ли цзи» («Записки о правилах благопристойности»), и символ медитативной практики и дзенская интерпретация десяти стадий пути Бодхисаттвы в комплексе небольших стихотворений с иллюстрациями «Десять быков» (или «Стадо из десяти быков»). Любовь китайцев к быку и его почитание нашли отражение в многочисленных китайских праздниках и ритуалах. Представители народности хань встречают весну, изготавливая из бумаги или глины «весеннего быка», во времена династий Тан и Сун с этим «весенним быком» устраивались ритуальные танцы, быка в присутствии огромного количества людей торжественно бичевали разноцветной плетью, чтобы был хороший урожай, в период династии

Цин – это изготовление глиняных «весенних быков» получило фактически статус государственного праздничного обряда, фигурки бумажных быков украшают окна и дом китайцев во время китайского Нового года, символизируя трудолюбие людей и их желание обрести счастье и богатство. Для представителей народности мяо быки символизируют удачу и процветание, поэтому люди поклоняются быкам и вышивают на одежде орнаменты в виде бычьих рогов.

Само собой разумеется, что с древних времен бык становится частым героем в произведениях китайских поэтов, хотя в китайской лирике преимущественно акцентируются не сакральные качества быка и не его сложные символические смыслы. В китайском поэтическом дискурсе отчетливо выделяются несколько лирических сюжетов, связанных с образом быка. Первый из них, представленный в обширном корпусе стихотворений поэтов разных эпох, – это бык в своей прямой сельскохозяйственной функции, «бык пашущий», воспроизведение реального процесса упорного, тяжелого, каждодневного, изматывающего труда быка. Бык предстает здесь как символ трудолюбия и включен исключительно в сцены, описывающие сельскохозяйственный труд. Такого быка описывает, например, Мэй Яочэнь, поэт династии Сун, в стихотворении «Пашущий бык» («耕牛»): «破领耕不休，何暇顾羸犊。夜归喘明月，朝出穿深谷» («Он бесконечно пашет землю, и у него нет времени позаботиться о своем телёнке. Он возвращается домой поздно ночью в сопровождении луны, а утром встает очень рано» [蔡义江, 2020] – з*десь и далее перевод с китайского автора статьи*). Тема каждодневного бесконечного труда орнаментирована мотивами обессиленности, голода и усталости (у быков «недостаточно сил для работы в полях», их желудки пусты) и мотивами холода и ветра: быки пашут, холодея от «ветра и снега», и после сбора урожая они вновь вынуждены пастись на «холодных склонах», обреченные на вечное существование в замкнутом круге изматывающей работы. Этот же мотив голода и усталости быков рефреном повторяется в «Стихотворении о быках» Гао Ци: «Я знаю, что быки устали и голодны». Неустанная усердная пахота быка изображена и в стихотворении Лу Юя «Дом крестьянина Сайцзи», и в произведении Вана Аньши «Стихотворение о земледельческих орудиях»: «Он пашет утром, когда еще не исчезла роса, он пашет вечером, пока не взойдет луна. Пашет без единой выгоды для себя, хотя у хозяина уже тысяча коробов урожая» [王安石著, 1975]. День сменяется ночью, появляется и исчезает роса, всходит и заходит луна, и на этом фоне меняющегося пейзажа неизменным остается лишь бесконечная работа быка, и спокойно-безнадежный повтор слова «пашет… пашет…» демонстрирует покорность быка, обреченного на вечный труд без малейшей выгоды для себя. Особенно ярко мотив усталости, измученности и страдания быка представлен в стихотворении Ли Гана «Больной бык»: «Я вспахал тысячи акров земли, но я устал и измучен» [цит. по陶今雁主编. 中国历代咏物诗辞典, 1992]. Измученный и больной бык Ли Гана находится на пределе истощения, он чувствует, что выдохся, ослабел и опустошен, но при этом он надеется, что у людей будет достаточно еды, даже если он умрет под «угасающим солнцем».

Мотив упорной каждодневной работы на износ сопрягается во многих стихотворениях китайских поэтов с мотивом несвободы быка: так, в стихотворении Чэнь Цзуцзе «Бык» лирический герой с горечью констатирует, обращаясь к быку: «Ты молча, тихо и преданно охраняешь тысячи хозяйств, но твой нос заперт железным кольцом, и твоя свобода потеряна на всю оставшуюся жизнь» [莫娇, 2013], а в стихотворении Бо Цзюйи, поэта династии Тан, чиновник отнимает у бедного старика-угольщика его нехитрый товар и намертво привязывает быка к ярму.

«Ребенок ступает по спине быка, устойчивой и надежной, как лодка»: быки и люди в китайской поэзии

Вторая лирическая ситуация, связанная с образом быка в китайской поэзии, – это различные вариации взаимоотношения быков и людей. Два противоположных полюса данной модели таковы: с одной стороны, бык является для человека источником наживы и подвергается нещадной эксплуатации, но с другой – он оказывается для человека самым верным и надежным другом.

В стихотворении «Бык» Лю Цзунъюаня говорится о том, что люди не стыдятся использовать быков не только как рабочую силу в полях, но и цинично отмечают, что «кожа и рога» быков тоже приносит немалую прибыль [蔡义江, 2020]. В стихотворении Лу Юя «Дом крестьянина Сайцзи» бык не жалуется на свою тяжелую работу, а «хозяин кричит на двух маленьких желтых телят» [张永鑫, 2020].

Достаточно частый в китайской поэзии лирический сюжет, связанный с образом быка, олицетворяющего преданность человеку, это идиллические картинки в пасторальном духе мирного и безмятежного сосуществования человека и быка на лоне природы. Одна из любимых китайскими поэтами картин – это езда человека на спине быка, которая ощущается человеком как одно из самых спокойных, безопасных и надежных мест на земле, и этот телесный контакт человека и быка доставляет людям ни с чем не сравнимую гармонию, радость и умиротворение. В стихотворении «Езда на быке» Юань Мэй пишет: «Невозможно перестать смеяться, сидя на спине быка. Это самое мирное место на земле, и семидесятилетний старик стремится к такой жизни» [王英志编纂校点, 2015]. В стихотворении «Вечер в деревне» Лэй Чжэнь рисует аналогичную картину: «Мальчик-пастух сидит на спине быка и играет на своей дудочке» [蔡义江, 2020]. В стихотворении Лу Юя «Дети-пастухи быка» «ребенок ступает по спине быка, устойчивой и надежной, как лодка» [张永鑫, 2020], бык Лу Юя не боится глубины реки, и ребенок не боится пересечь реку на спине быка, как будто он едет на лодке. В стихотворении Чжан Цзи «Бык» «На роге быка висит книга, ребенок спит на спине быка, мальчик-пастух поет под лучами заходящего солнца» [蔡义江, 2020]. Эта неоднократно транслируемая китайскими поэтами ситуация – «ребенок на спине быка» – всегда сопряжена с чувством надежности, стабильности и доверия, которое ощущает человек, воспринимающий эту близость с быком как защиту от жизненных невзгод и как источник необъяснимого душевного комфорта, растворения в идиллическом безмятежном природном мире под бесхитростную мелодию пастушьей дудочки. В «Стихотворении о быках» Гао Ци лирический герой тоже находится в постоянном неразрывном телесном контакте со своими быками: он поет и играет на дудочке на спине быка, сидит рядом с ним, а ночью ложится спать рядом со своими быками. Его не беспокоит, что ему придется заниматься тяжелой работой по скотоводству долгие годы, он боится, что он потеряет аренду и будет вынужден продать своих быков. Лу Юй в стихотворении «Быки, пашущие землю» изображает гармоничное сосуществование быка и человека, проводящих долгое время вместе, указывая на то, что бык стал самым близким другом человека: «Люди и животные проводят долгие годы вместе» [张永鑫, 2020], а в стихотворении Гу Шаоминя «О скотоводстве» лирический герой мечтает выращивать маленьких желтых телят и построить красивый дом-дворец для своих быков.

Таким образом, в китайской поэзии разных эпох между быком и человеком существует неразрывная связь, бык – это вечный спутник крестьянина в его каждодневном изматывающем труде, их судьбы сплетены воедино. В стихотворении Бо Цзюйи «Старый угольщик» старик-торговец углем пытается хоть немного заработать себе на пропитание («Утром запряг он быка в телегу, / Повел по скользкому льду. Угольщик голоден, бык измучен, / А солнце уходит ввысь» [Бо Цзюйи, 1958, с. 27]), Юань Чэнфу в стихотворении «Старик, продающий быка» описывает драматическую картину: старик вынужден продать своего быка из-за наводнения, которое «грозит затопить землю, и тогда людям и быкам нечего будет есть», он обнимает его за шею и, вспоминая о многолетней работе своего верного помощника, расстается с ним со слезами на глазах [蔡义江, 2020].

В китайской поэзии бык всегда неотделим от природного мира и часто представлен на фоне бесхитростных сельских пейзажей. В стихотворении Гу Шаоминя «О скотоводстве» бык привязан в тени шелковистого тополя, а его рога склоняются в сторону ручья. В стихотворении Ду Фу «Бык» бык изображен рядом с плакучей ивой, в стихотворении Лу Гуймэна «Выпас быков» «быки бегут вдоль реки, на их спинах часто сидят одинокие птицы, а на закате они возвращаются домой, мокрые от дождя и пропахшие дымом с полей» [蔡义江, 2020]. В стихотворении Бай Цзюйи «Весенняя деревня» «быки и лошади ушли далеко из-за ветра» [陶今雁主编. 中国历代咏物诗辞典, 1992], в стихотворении Вана Аньши «День Нового года» «на спинах быков сидят одинокие вороны, а осенняя трава перед горой высотой в полчеловека» [王安石著, 1975]. Река, ручей, шелковистый тополь, плакучая ива, птица, сидящие на спинах быков, дождь, ветер и дым – вот устойчивый ряд образных атрибутов, сопровождающих быков в китайской лирике. Бык в китайской поэзии не наделен антропоморфными чертами, он лишен внутренней рефлексии, он в принципе лишен знания и понимания жизни и может только видеть и чувствовать, о таком быке, например, пишет Ван Аньши в стихотворении «Пашущий бык»: «Пашущий

бык не знает весны, но видит, что солнце село» [王安石著, 1975].

Таким образом, можно констатировать, что китайская поэтическая палитра, представляющая образ быка, достаточно однообразна и воспроизводит два основных лирических сюжета. Первый из них связан с изображением быка в его непосредственной прямой функции быка-труженика, быка пашущего и сопряжен с различными мотивными комплексами: мотивы безнадёжной бесконечности труда, несвободы и безропотной покорности быка, усталости, измученности, обессиленности и мотивы снега, ветра и холода. Второй сюжет воспроизводит различные модели взаимоотношений человека и быка, при этом тема жестокой и циничной эксплуатации человеком животного встречается намного реже, чем мотив тесной и неразрывной связи китайского крестьянина со своим верным другом и помощником, который разделяет его судьбу и становится надежным гарантом стабильности и душевной гармонии. Однако в китайской поэзии бык предстает перед нами как исключительно эмпирический образ, абсолютно реальное животное с вполне конкретными физическими характеристиками: «Знаете ли вы быка? Бык – это существо с огромной головой. Его уши свисают вниз, рога сцеплены, шерсть густая, а шкура толстая» [陶今雁主编. 中国历代咏物诗辞典, 1992], – так описывает быка Лю Цзунъюань, поэт династии Тан, в стихотворении «Фу о быке». Фу – это жанр китайской литературы, сочетающий в себе прозу и поэзию; наибольший расцвет фу пришёлся на времена империи Хань Содержательно фу изначально представляли собой панегирические тексты, восхваляющие государя, державу и т. п. В Средние века в центре внимания этого жанра оказался простой человек, а также повседневные предметы и явления, и, конечно же, бык – вечный спутник китайского крестьянина. Бык в китайской поэзии воплощает в себе, с одной стороны, выносливость, трудолюбие, силу и энергию, с другой – преданность, дружелюбность, надежность, но все эти значения имманентно присущи быку как таковому в восприятии китайцев. Как отмечают китайские литературоведы: «В целом образ быка в Китае многогранен, он является не только важной частью сельскохозяйственного общества, но и неотъемлемой частью китайской культуры, воплощая в себе уважение и почитание китайцами таких добродетелей, как трудолюбие, преданность и сила» [晏琳, 2018]. Итак, образ быка в китайской поэзии имеет огромное значение для понимания китайской культуры и характера китайского народа.

«Свирепость, солнце и величье сухого, каменного дня»: образ быка в русской поэзии

В отличие от поэзии китайской, где бык предстает как реальный эмпирический образ, лишенный сложных символических значений и индивидуально-авторских коннотаций, в русской поэзии практически не встречаются тексты, где мы видим реального быка, выполняющего свои прямые сельскохозяйственные функции. Редкое исключение – это небольшие этнографические зарисовки, как например, в стихотворении Николая Рубцова «Весна на берегу Бии», где описывается стадо грозно ревущих быков, которых гонят по берегу бешеной Бии, или в стихотворении Арсения Несмелова «Около цицикара», где белолобый бык под ярмом везет арбу по степи, понукаемый его погонщиком с коричнево-горячим от загара плечом, или в стихотворении Николая Гумилёва «Пять быков» из цикла «Абиссинские песни», где описывается история человека, которому богач подарил пять быков, «приученных к ярму», но двое быков пали жертвой природных сил, один зарезан львом, другой ужален звонкой осой, двое пали жертвой недруга – соседа лирического героя, подмешавшего им в пойло ядовитой белены, а последнего он заколол сам, «чтобы было чем попировать в час, когда пылал соседский дом и вопил в нём связанный сосед» [Гумилев, 1991, с. 213]. Однако даже в этих стихотворениях, где быки представлены как вполне реальные образы, они подчиняются поэтической концепции автора, актуализирующего совершенно иные смыслы. В стихотворении Н. Рубцова быки вписаны в общую картину неукротимой энергии и бешеного водоворота весеннего половодья, когда весь мир, озаренный золотым шаром восходящего солнца, охвачен радостным чувством пробуждения и безостановочного движения, когда «все купается, тонет, смеется, пробираясь в воде и в грязи» [Рубцов, 1977, с. 127–128]: трактора, волокуши с навозом, жеребята, гуси, лошади, куры, свиньи, коровы, грачи, а «могучие выи» и «грозный рёв» быков аккомпанируют этому гимну торжествующей жизни. В стихотворении А. Несмелова конкретность воспроизводимых им китайских реалий также оказывается мнимой, и образы тяжелого труда быка и погонщика с опущенными взглядами подчинены стремлению поэта философски осмыслить судьбу маленького человека: времен-

ные рамки раздвигаются в бесконечность, шествующие рядом, словно на старинной китайской миниатюре, бык и земледелец олицетворяют не только весь китайский народ, который трудится многие тысячи лет, но и идею о том, что вечный удел человека – безостановочное движение по тяжкому земному пути: «Так и тысячу лет назад шли они, опустив глаза, наклонив над дорогой лбы, человек и тяжелый бык» [Несмелов, 2006, с. 140]. Что касается стихотворной стилизации Гумилева из цикла «Абиссинские песни», то, на первый взгляд, она является одной из бытовых экзотических зарисовок, воспроизводящих примитивность сознания ролевого героя, и в аспекте «бычьей темы» разрабатывает мотив обреченности быка как вечной потенциальной жертвы. Но эта обреченность на жертвоприношение проявляется не в дикой неукротимой страсти быка на корриде, сметающего все на своем пути в безумном предсмертном танце, а в спокойной и покорной обреченности. Спокойствие тона повествования усиливает шокирующую жестокость, когда герой режет последнего быка для поминальной трапезы – и потерянных быков и соседа, подсыпавшего в пойло быкам ядовитой белены. Месть за отравленных быков соседу, который связанный дико кричит в пылающем доме, парадоксальным образом соединяется со спокойной констатацией героем того, что он зарезал последнего быка, «чтобы было чем попировать». Однако исследователями не раз отмечалось, что цикл «Абиссинские песни» имеет два семантических уровня: реальный (получение работником награды в виде пяти быков, гибель быков и жестокая месть соседу) и аллегорический. Интерпретация аллегорического уровня должна исходить из того, что абиссинские песни Гумилева представляют собой стилизацию жанра кыне, своего рода абиссинской притчи, близкой по структуре притче евангельской, где зачастую взаимоотношения работника и хозяина становятся аллегорией взаимоотношений человека и Бога, правда, финал кыне-стилизации Гумилева, когда герой поджигает дом соседа и закалывает последнего быка, вряд ли укладывается в рамки христианского мировоззрения. Интерпретируя эту варварскую шокирующую жестокость, А. Дубовцев в работе «К проблеме жанра «Абиссинских песен» Н. С. Гумилева» [Дубовцев, 2015, с. 158–171] отмечает, что образ пастуха в абиссинской поэзии выступает в качестве традиционной аллегории воина, а жестокость героя можно объяснить не в контексте евангельской традиции, а в контексте военно-патриотической абиссинской поэзии, и в этом случае «Военная» – первая песня данного цикла является ключом к пониманию всех последующих текстов, она задает ту историческую парадигму, в рамках которой может быть понят аллегорический смысл цикла (первая итало-эфиопская война), когда жестокий кровавый пир означает триумф абиссинского оружия.

Таким образом, очевидно, что в русской поэзии образ быка всегда является символическим, и даже если в поэтическом тексте перед нами предстает, казалось бы, реальный бык, эта конкретность и реалистичность сразу же утрачивается и развоплощается, а бык становится авторской метафорой, аккумулирующей в себе множество символических значений, как социокультурных и религиозно-мифологических, так и окказиональных индивидуально авторских.

«Словно быкам – хлыст, вечен богам крест»: боги, люди и быки в русской поэзии XX века

Если в китайской поэзии взаимоотношения между быками и людьми выстраивались вполне определенно (бык – слуга человека, пашущий на него, или бык – друг человека), то в русской поэзии это соотношение в высшей степени усложняется. Мир людей больше не позиционируется как высший по отношению к подчиненному ему бессловесному бычьему миру, бык в русской поэзии обретает право голоса и может указать человеку, мнящему себя всесильным и пренебрежительно указывающему быку на его запрограммированную судьбу, на абсолютное равенство их положения и статуса в экзистенциальном смысле. Таков, например, бык в стихотворении Вадима Шефнера «Строгий бык», который не покорно сносит слова человека о том, что его судьба – быть съеденным и забытым, а философски замечает, что в общем-то судьба человека мало чем отличается от его, бычьей судьбы, он тоже обречен быть съеденным (разве что не в прямом, а в метафорическом смысле) и так же безвозвратно канет в Лете мироздания: «Обоих нас на все века / Забудет мирозданье...» [Шефнер, 1991, с. 367]. Еще в более сложном и амбивалентном варианте осмысляется эта проблема в стихотворении Иосифа Бродского «Стихи под эпиграфом». Оставляя в стороне религиозные и социально-политические аспекты интерпретации этого стихотворения, часто называемого критиками «антиевангелием от Бродского» или антисоветским памфлетом, рассмотрим его поэтический сценарий в аспекте темы соотношения высших

и сильных мира сего – богов и ничтожных и слабых людей, которые в лексике стихотворения обозначаются словом «бык». По сути, все стихотворение построено на противопоставлении Бога и быка, который выступает как образный эквивалент земного человека, но это противопоставление неоднократно задается и тут же снимается, стихотворение построено на воспроизведении и почти мгновенном сломе различных оппозиций, выстраивающих, казалось бы, четкие иерархические отношения между «богами» и «быками». В эпиграфе стихотворения цитируется устойчивая идиома «То, что дозволено Юпитеру, не дозволено быку…», противопоставляющая тех, кому позволено все (высшее сословие, патриции, боги), и тех, кому не дозволено ничего (низшее сословие, простые люди, плебеи). Доподлинный автор выражения «что позволено Юпитеру, то не позволено быку» неизвестен, поэтому это выражение принято считать древнеримской пословицей, которая по-латыни звучит: «Quod licet Jovi, non licet bovi» – и переводится как: «Что приличествует Юпитеру, то не приличествует быку». Но уже изначально эта аксиома потенциально содержит в себе интенцию к самодеконструкции: все помнят, что источником для этой пословицы стал древнегреческий миф и том, как Зевс (Юпитер) похитил Европу, приняв обличье быка, поэтому, по сути, Юпитер и бык – это не полюса оппозиции, а единое целое, бык – это и есть бог Юпитер, обернувшийся быком для осуществления своего хитроумного плана. Заметим, что если вдуматься в смысл этой идиомы в аспекте античного сюжета, то оказывается возможным произвести ироническую инверсию этой пословицы: то, что позволено быку, не позволено Юпитеру, который не смог бы похитить прекрасную Европу в своем настоящем обличье. Именно этот метафорический сценарий – от оппозиции к неразрывному единству, от антитезы к подобию – и представлен в стихотворении. В первой строфе сначала утверждается абсолютная антонимичность бога и человека, который пред ним «жалок, наг и убог», но сразу же она опровергается следующей парой понятий, построенной на принципе паронимической аттракции: «В каждой музыке — Бах, // В каждом из нас – Бог...» [Бродский, 1965, с. 23]. Заметим, что Бах был своего рода символом высшего духовного начала в творчестве ленинградских поэтов того времени, и, по сути, здесь утверждается присутствие истинной абсолютной гармонии в любой музыке, даже если ее природа диссонанс и какофония, и присутствие бога в каждом земном человеке. Далее возникает следующая оппозиция, касающаяся существования бога и быка-человека во времени и вечности: «Ибо вечность – богам. Бренность – удел быков…» [Бродский, 1965, с. 23], но эта паронимическая пара снова выходит в пространство нейтрализации оппозиции, когда «богово» становится «сумерками богов». Подобные онтологические перевертыши появляются и дальше, когда, например, священное распятие оборачивается распадом и духовной деградацией («Еще не раз нас распнут И скажут потом: распад» [Бродский, 1965, с. 23]), вой от ран перерастает в «алкание даров», а храм оказывается неразрывно связан с гробом. Таким образом, в «Стихах под эпиграфом» только на первый взгляд бог и человек-бык являются антиподами: Богу достаются храмы и кресты, а удел человека, как и быка – убогость, одиночество, кнут, плеть и гроб. В финальной строчке «Словно быкам – хлыст, вечен богам крест» [Бродский, 1965, с. 24] звучит мысль о том, что судьба и великих богов и быков, то есть людей, абсолютно идентична, все одинаково несут свой крест, все в равной степени обречены на боль и страдания и подчинены невыносимому трагизму бытия.

Заключение

В первой части нашего исследования мы рассмотрели символические коннотации образа быка в китайской поэзии, констатировав, что, несмотря на богатый мифологический потенциал этого образа и многообразные варианты включения быка в различные составляющие китайской культуры (обычаи и ритуалы, легенды и предания, картины, гравюры и древние скульптуры), в китайском поэтическом дискурсе актуализируются преимущественно две тенденции в художественной репрезентации данного образа, которые не являются уникальными для того или иного поэта, а воспроизводят традиционные символические смыслы, органически свойственные менталитету простых китайских людей – крестьян, тружеников, для которых бык – и необходимое для выживания орудие труда, подвергаемое порой нещадной эксплуатации, «бык пашущий», обреченный на каждодневный изматывающий труд, и друг, надежная опора, символ надежности, доверия, защиты от жизненных невзгод, душевного комфорта и растворения в идиллическом, безмятежном природном мире, своего рода

двойник героя, разделяющий с ним все тяготы его судьбы.

Что касается принципов художественной репрезентации образа быка в русской поэзии, то земледельческо-крестьянское восприятие быков встречается крайне редко, например, в басенных текстах, где бык-трудоголик выступает как аллегория трудолюбия и ему противопоставляется аллегория лени – муха, которая сидит на рогах быка во время его тяжелой работы на пашне, а потом вытирает пот и гордо говорит: «И я трудилась, и я пахала!» [Русская басня, 1986, с. 210]. В русской поэзии образы быков могут изначально задаваться как конкретные эмпирические реалии, но эта конкретность практически сразу же развоплощается, бык приобретает статус символа, подчиняясь стремлению автора философски осмыслить судьбы и быка, и маленького человека, и в целом цивилизации и всего мироздания. Во второй части нашего исследования мы продолжим рассмотрение символического потенциала образа быка в русской поэзии, где бык становится метафорой человеческой души, символом, воплощающим различные культурно-исторические явления, мифологические и фольклорные архетипы и являющимся важным компонентом индивидуально-авторских мифов, встроенным в сложную систему автореминисценций и вовлеченным в беспрерывную интертекстуальную игру. Дальнейшее исследование предполагает рассмотрение образа быка в соотнесении с темой корриды в русской поэзии, где бык становится подлинным трагическим героем и в безнадежно-горьком осознании своей жизни, изломанной людьми, насильственно вырвавшими его из естественного природного мира, лишившими его кровной связи с органически близкой средой, и в героико-романтической ипостаси, олицетворяя собой трагическую судьбу личности, героически противостоящей страшному миру и гибнущей в этой неравной схватке; а также рассмотрение различных моделей включения образа в религиозно-мифологические координаты и в сложную систему интертекстуальных перекличек и анализ различных вариантов авторской символики образа в русской поэзии (символическое воплощение величественных природных сил, приобщения к Вселенной, волшебной призмы памяти, воскрешающей личное и универсальное прошлое и др.).

Библиографический список

1. Абросимова Д. Д. К семантике образа быка в русской и карельской традициях // «Калевала» в контексте региональной и мировой культуры : мат. межд. конф., посвященной 160-летию полного издания «Калевалы». Петрозаводск, 2010. С. 260–266.

2. Альбедиль М. Ф. Бык: символика образа в традиционной индийской культуре // Азиатский бестиарий: Образы животных в традициях Южной, Юго-западной и Центральной Азии : сб. науч. ст. Санкт-Петербург : Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) РАН, 2009. С. 29–47.

3. Бо Цзюйи. Старый угольщик // Стихи / пер. С китайского Л. Эйдлина. 3-е, доп. изд. Москва : Гос. изд-во худ. лит-ры, 1958. С. 27.

4. Бродский И. Стихотворения и поэмы. Washington ; New-York : Inter-Language Literary Associates, 1965. 239 с.

5. Бурнаков В. А. Бык как воплощение демонического начала в традиционных верованиях и фольклоре хакасов (конец XIX – середина XX века). Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2019. № 33. С. 15–33.

6. Гамбарова А. Г. Концепт «корова» («бык)» как архетип в древних письменных текстах // Филологические науки в МГИМО. 2020. № 3 (23) С. 113–119.

7. Горький М. Собрание сочинений: В 30 т. Т. 17: Рассказы, очерки, воспоминания. Москва : Гос. изд-во худож. лит., 1952. 494 с.

8. Горький М. Собрание сочинений: В 30 т. Т. 7: Повести, рассказы, очерки, наброски. Москва : Гос. изд-во худож. лит., 1950. 535 с.

9. Гумилев Н. С. Стихотворения. Поэмы. Проза. Владивосток : Изд-во Дальневосточного ун-тета, 1991. 606 с.

10. Достоевский Ф. М. Село Степанчиково и его обитатели. Москва : АСТ, 2004. 635 с.

11. Дубовцев А. К. К проблеме жанра «Абиссинских песен» Н. С. Гумилева // Летняя школа по русской литературе. 2015. Т. 11, № 2. С. 158–171.

12. Ефремов И. А. Час Быка : научно-фантастический роман. Москва : Правда, 1991. 461 с.

13. Кучукова З. А. Актуализация архетипических значений «быка» в мировой культуре / З. А. Кучукова, Л. Б. Берберова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. № 4. С. 1070–1074.

14. Лызлов А. И. Концепт «бык» в паремиях английского и русского языка (в отражении литературы) // Преподаватель XXI века. 2018. № 4. С. 364–376.

15. Майногашева В. Е. Некоторые сюжеты сивого (синего) и черного быков в фольклоре саяно-алтайских тюркоязычных народов // Алтайский фольклор и литература. Горно-Алтайск, 1982. С. 137–148.

16. Несмелов А. Собрание сочинений: в 2-х т. / сост. Е. Витковский, А. Колесов, Ли Мэн, В. Резвый ; предисл. Е. Витковского ; коммент. Е. Витковского, Ли Мэн. Альманах «Рубеж». Т. I. Стихотворения и поэмы. Владивосток, 2006. 560 с.

17. Рубцов Н. Стихотворения (1953–1971). Москва : Советская Россия, 1977. 240 с.

18. Русская басня / под ред. В. П. Степанова; сост. Н. Л. Степанов. Москва : Правда, 1986. 544 с.

19. Старостина А. Б. Золотой бык в раннесредневековой китайской прозе // Вестник Моск. ун-та. Сер. 13. Востоковедение. 2022. № 3. С. 32–47.

20. Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. Москва : Наука, 1981. Т. 6. 397 с.

21. Чжоу Ян. Русские устойчивые сравнения с компонентами корова, бык, вол и буйвол на фоне китайского языка // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 2. С. 172–180.

22. Шефнер В. Собрание сочинений в 4 т. Т. 1. Ленинград : Художественная литература, 1991. 416 с.

23. 乌日玛特.

俄汉谚语中的动物形象与民族心理[D].**内蒙古大学**, 2017.

24. **安娜**.

含生肖动物的汉俄成语对比分析[D].**浙江大学**, 2017.

25. 张永鑫，刘桂秋导读. 陆游集[M].

南京：凤凰出版社, 2020.06

26. 张秋韵.《**山海**经》中的动物形象探析[J].**湖北**职业技术学院学报, 2021,24 (02):60-64

27. 张莹.**中俄文化中的**动物形象对比[J].**今古文**创, 2024, (13):128-130.

28. **李洪武**.《**西游**记》中牛魔王形象的文化解析[J].东疆学刊, 2007(02):69-74.

29. **王英志**编纂校点. **袁枚全集新**编 **第1册**[M].

杭州：**浙江古籍出版社**, 2015.10.

30. **莫**娇. 现代汉语动物隐喻研究 [D].东北师范大学, 2013.

31. **蔡**义江选编. 绝句三百首 [M].

杭州：**浙江文**艺出版社, 2020.11.

32. **陶今雁主**编. **中国**历代咏物诗辞典[M].

南昌：**江西教育出版社**, 1992.08.

Reference list

1. Abrosimova D. D. K semantike obraza byka v russkoj i karel'skoj tradicijah = On the semantics of the image of a bull in Russian and Karelian traditions // «Kalevala» v kontekste regional'noj i mirovoj kul'tury : mat. mezhd. konf., posvjashhennoj 160-letiju polnogo izdanija «Kalevaly». Petrozavodsk, 2010. S. 260–266.

2. Al'bedil' M. F. Byk: simvolika obraza v tradicionnoj indijskoj kul'ture = Bull: symbolism of the image in traditional Indian culture // Aziatskij bestiarij: Obrazy zhivotnyh v tradicijah Juzhnoj, Jugo-zapadnoj I Central'noj Azii : sb. nauch. st. Sankt-Peterburg : Muzej antropologii i jetnografii im. Petra Velikogo (Kunstkamera) RAN, 2009. S. 29–47.

3. Bo Czjuji. Staryj ugol'shhik = The Old Coal Burner // Stihi / pep. s kitajskogo L. Jejdlina. 3-e, dop. izd. Moskva : Gos. izd-vo hud. lit-ry, 1958. S. 27.

4. Brodskij I. Stihotvorenija i pojemy = Verses and poems. Washington ; New-York : Inter-Language Literary Associates, 1965. 239 s.

5. Burnakov V. A. Byk kak voploshhenie demonicheskogo nachala v tradicionnyh verovanijah i fol'klore hakasov (konec XIX – seredina XX veka) = The bull as the embodiment of the demonic principle in traditional beliefs and folklore of the Khakass people (late XIX – mid XX century) // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologija i iskusstvovedenie. 2019. № 33. S. 15–33.

6. Gambarova A. G. Koncept «korova» («byk») kak arhetip v drevnih pis'mennyh tekstah = The concept of «cow» («bull») as an archetype in ancient written texts // Filologicheskie nauki v MGIMO. 2020. № 3 (23) S. 113–119.

7. Gor'kij M. Sobranie sochinenij = Collected Works: V 30 t. T. 17: Rasskazy, ocherki, vospominanija. Moskva : Gos. izd-vo hudozh. lit., 1952. 494 s.

8. Gor'kij M. Sobranie sochinenij = Collected Works: V 30 t. T. 7: Povesti, rasskazy, ocherki, nabroski. Moskva : Gos. izd-vo hudozh. lit., 1950. 535 s.

9. Gumilev N. S. Stihotvorenija. Pojemy. Proza = Verses. Poems. Prose. Vladivostok : Izd-vo Dal'nevostochnogo un-teta, 1991. 606 s.

10. Dostoevskij F. M. Selo Stepanchikovo i ego obitateli = The village of Stepanchikovo and its inhabitants. Moskva : AST, 2004. 635 s.

11. Dubovcev A. K. K probleme zhanra «Abissinskih pesen» N. S. Gumileva = On the problem of the genre of N. S. Gumilev's «Abyssinian Songs» // Letnjaja shkola po russkoj literature. 2015. T. 11, № 2. S. 158–171.

12. Efremov I. A. Chas Byka: nauchno-fantasticheskij roman = Hour of the Bull: a science fiction novel. Moskva : Pravda, 1991. 461 s.

13. Kuchukova Z. A. Aktualizacija arhetipicheskih znachenij «byka» v mirovoj kul'ture = Actualization of the archetypal meanings of the «bull» in world culture / Z. A. Kuchukova, L. B. Berberova // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2021. № 4. S. 1070–1074.

14. Lyzlov A. I. Koncept «byk» v paremijah anglijskogo i russkogo jazyka (v otrazhenii literatury) = The concept of «bull» in English and Russian proverbs (reflected in literature) // Prepodavatel' HHI veka. 2018. № 4. S. 364–376.

15. Majnogasheva V. E. Nekotorye sjuzhety sivogo (sinego) i chernogo bykov v fol'klore cajano-altajskih tjurkojazychnyh narodov = Some stories of gray (blue) and black bulls in the folklore of the Sayan-Altai Turkic-speaking peoples // Altajskij fol'klor i literatura. Gorno-Altajsk, 1982. S. 137–148.

16. Nesmelov A. Sobranie sochinenij = Collected Works: v 2-h t. / sost. E. Vitkovskij, A. Kolesov, Li Mjen, V. Rezvyj ; predisl. E. Vitkovskogo ; komment. E. Vitkovskogo, Li Mjen. Al'manah «Rubezh». T. I. Stihotvorenija i pojemy. Vladivostok, 2006. 560 s.

17. Rubcov N. Stihotvorenija (1953–1971) = Poems (1953–1971). Moskva : Sovetskaja Rossija, 1977. 240 s.

18. Russkaja basnja = Russian fable / pod red. V. P. Stepanova; sost. N. L. Stepanov. Moskva : Pravda, 1986. 544 s.

19. Starostina A. B. Zolotoj byk v rannesrednevekovoj kitajskoj proze = The golden bull in early medieval chinese prose // Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 13. Vostokovedenie. 2022. № 3. C. 32–47.

20. Turgenev I. S. Polnoe sobranie sochinenij i pisem v tridcati tomah = Complete works and letters in thirty volumes. Moskva : Nauka, 1981. T. 6. 397 s.

21. Chzhou Jan. Russkie ustojchivye sravnenija s komponentami korova, byk, vol i bujvol na fone kitajskogo jazyka = Russian fixed comparisons with the components cow, bull, ox and buffalo against the background of the Chinese language // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 2. S. 172–180.

22. Shefner V. Sobranie sochinenij v 4 t. = Collected works in 4 volumes. T. 1. Leningrad : Hudozhestvennaja literatura, 1991. 416 s.

23. 乌日玛特.
俄汉谚语中的动物形象与民族心理[D].内蒙古大学, 2017.

24. 安娜.
含生肖动物的汉俄成语对比分析[D].浙江大学, 2017.

25. 张永鑫，刘桂秋导读. 陆游集[M]. 南京：凤凰出版社, 2020.06

26.
张秋韵.《山海经》中的动物形象探析[J].湖北职业技术学院学报, 2021,24 (02):60-64

27. 张莹.中俄文化中的动物形象对比[J].今古文创, 2024, (13):128-130.

28.
李洪武.《西游记》中牛魔王形象的文化解析[J].东疆学刊, 2007(02):69-74.

29. 王英志编纂校点. 袁枚全集新编 第1册[M]. 杭州：浙江古籍出版社, 2015.10.

30. 莫娇. 现代汉语动物隐喻研究 [D]. 东北师范大学, 2013.

31. 蔡义江选编. 绝句三百首 [M]. 杭州：浙江文艺出版社, 2020.11.

32. 陶今雁主编. 中国历代咏物诗辞典[M]. 南昌：江西教育出版社, 1992.08.

Статья поступила в редакцию 19.11.2024; одобрена после рецензирования 23.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 19.11.2024; approved after reviewing 23.12.2024; accepted for publication 23.01.2025

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

Научная статья
УДК 78.07+908
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-246
EDN: VLTUCT

Музыкально-просветительская деятельность в Ярославской губернии во второй половине XIX–начале XX вв.

Ольга Васильевна Бочкарева
Доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания, Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
OVBoshkareva@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-3616-8545

Аннотация. В статье определяется цель исследования – осмыслить развитие музыкально-просветительской деятельности в Ярославской губернии во второй половине XIX века – начале XX вв. Автор рассматривает деятельность ведущих музыкальных общественных организаций, приводит примеры музыкально-просветительской деятельности музыкантов-творцов, музыкантов-педагогов на основе историко-диалогического подхода: «столичное – провинциальное». В статье подчёркивается взаимосвязь музыкально-просветительской деятельности с другими видами: концертной, музыкально-педагогической, меценатской деятельностью. Логика научного исследования объединяет исторически-процессуальное направление (развитие музыкально-просветительской деятельности на определённом этапе) и личностно-деятельностное (рассмотрение музыкально-просветительской деятельности от-дельных личностей) в общероссийском и региональном аспекте. Автор приводит примеры диалогического взаимодействия Императорского Русского Музыкального Общества (ИРМО) и его Ярославского отделения, концертно-филармонической деятельности, творческих организаций (литературно-драматического и музыкального кружка) и др. Логика диалогических взаимосвязей «столичное – провинциальное» позволила рассмотреть музыкально-просветительскую, концертную и музыкально-педагогическую деятельность в Ярославском крае, которую осуществляли Н. Н. Алмазов, М. А. Балакирев, В. Н. Зиновьев, Д. М. Кучеренко, А. Д. Львова, С. Я. Ляпунов, Л. В. Собинов, Н. Ф. Христианович, М. Л. Челищева др. Ин-терпретированы факты и примеры музыкально-просветительской деятельности отдельных личностей, обществ, меценатства, в той или иной степени повлиявших на её развитие. Музыкально-просветительская деятельность, осуществляемая в диалоге «столичное – провинциальное», связана с сохранением как общенациональных, так и региональных традиций и нацелена на поиск решения социально-культурных проблем в опоре на историческое прошлое, традиции.

Ключевые слова: музыкально-просветительская деятельность; диалог «столичное – провинциальное»; Ярославское отделение ИРМО; концертная деятельность; меценатство; музыкальные общества

Для цитирования: Бочкарева О. В. Музыкально-просветительская деятельность в Ярославской губернии во второй половине XIX–начале XX вв. // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 249–258. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-246. https://elibrary.ru/VLTUCT

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Original article

Musical and educational activity in the Yaroslavl province in the second half of the XIX – early XX centuries

Olga V. Bochkareva
Doctor of pedagogical sciences, associate professor at theory and ways of training musical and art education department, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
OVBoshkareva@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-3616-8545

© Бочкарева О. В., 2025

Abstract. The article defines the purpose of the study to comprehend the development of musical and educational activity in the Yaroslavl province in the second half of the XIX century – the beginning of the XX century. The author examines the activity of leading musical and public organizations, gives examples of musical and educational activity of musician – creators, musician-teachers on the basis of a dialogical approach: «metropolitan – provincial». The article emphasizes the relationship between musical and educational activity and other types of activity: concerts, music-pedagogical activity, and philanthropy. The logic of scientific research combines the historical-procedural area (the development of musical and educational activity at a certain stage) and the personal-activity direction (the consideration of the musical and educational activity of individuals) in the all-Russian and regional aspects. The author gives examples of dialogical interaction between the Imperial Russian Musical Society (IRMS) and its Yaroslavl branch, concert and philharmonic activities, creative organizations (literary, dramatic and musical circles), etc. The logic of the dialogical relationships «metropolitan – provincial» allowed considering musical educational, concert and musical pedagogical activities in the Yaroslavl region, which were carried out by N. N. Almazov, M. A. Balakirev, V. N. Zinoviev, D. M. Kucherenko, A. D. Lvova, S. Ya. Lyapunov, L. V. Sobinov, N. F. Khristianovich, M. L. Chelishcheva and others. Facts and examples of musical and educational activity of individuals, societies, philanthropy, which to one degree or another influenced its development, are interpreted. The musical and educational activities carried out in the metropolitan–provincial dialogue are related to the preservation of both national and regional traditions and are aimed at finding solutions to socio-cultural problems based on the historical past and traditions.

Key words: musical and educational activities; dialogue «metropolitan – provincial»; Yaroslavl branch of the IRMS; concert activity; patronage; musical societies

For citation: Bochkareva O. V. Musical and educational activity in the Yaroslavl province in the second half of the XIX – early XX centuries. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 249-258. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-246. https://elibrary.ru/VLTUCT

Введение

Обращение к культурному прошлому России представляет сегодня значительный интерес, в том числе в аспекте проблемы «столичное» – «провинциальное». Российская культура никогда не развивалась только в центре (Москва, Санкт-Петербург), она всегда «подпитывалась» множественными региональными достижениями. Особенно активным этот процесс становится во второй половине XIX–начале XX вв. В этот период наблюдается взаимодействие творческих личностей, обучающихся в столицах и передававших своё мастерство и школу исполнительских традиций другим поколениям в провинции; осуществляется совместная деятельность музыкально-просветительских и концертных организаций, например, гастроли столичных артистов в провинции или проведение совместных концертов; деятельность ИРМО и его региональных филиалов. Все эти центробежные силы от столицы к провинции уравновешивались центростремительными – от провинции к столице (столица «прирастала» талантами). Благодаря непрерывному обмену обеспечивался культурный диалог, связанный с сохранением как общенациональных, так и региональных традиций, нацеленный на поиск решений общественных проблем в опоре на преемственность богатейшего культурного опыта, накопленного многими поколениями [Бочкарева, 2017]. Т. С. Злотникова убеждена, что культурно-просветительская деятельность имеет большой воспитательный и образовательный потенциал для личности, так как «служит приобщению к культуре» и способствует гармоничному развитию и выявлению «позитивных свойств индивидуальности» [Злотникова, 2023, с. 241].

Осмысливая историю отечественного музыкального образования, С. И. Дорошенко отмечает диалог культур столицы и провинции, который позволяет избежать «унификации» и «гигантомании», обеспечивая при этом «сохранение и поддержку традиционных культурных ценностей», позволяя создавать «пространство духовной свободы», сосуществование «культурно-исторических пластов» [Дорошенко, 2022, с. 246].

В настоящее время исследования по изучению диалогического взаимодействия «столичное – региональное» ведутся учёными практически во всех регионах страны. Достижения культуры малой Родины и их значение для развития общероссийской культуры отмечены в трудах таких исследователей, как И. А. Бродова [Бродова, 2005], М. Г. Долгушина [Долгушина, 2014], Т. С. Злотникова [Злотникова, 2023], С. И. Дорошенко [Дорошенко, 2022] и многих других.

Историческим аспектам музыкально-просветительской деятельности посвятили труды как отечественные исследователи: С. В. Горобец [Горобец, 2022], М. В. Комиссарова [Комиссарова, 2015], М. Н. Мохначева [Мохначева, 2024],

Е. В. Николаева [Николаева, 2016], так и зарубежные: R. Golding, [Golding, 2017], J. Keene [Keene, 1988] и др.

В аспекте обозначенной проблемы особый интерес представляет музыкальная культура Ярославля, её становление и развитие. Существует немало литературы, посвящённой разным аспектам музыкального исторического прошлого Ярославского края. Так, музыковед И. А. Бродова проводит обширную научную работу по музыкальному краеведению Ярославской губернии, по её инициативе были организованы научные краеведческие конференции «Алмазовские чтения: роль творческой личности в развитии культуры провинциального города» [Бродова, 2005]. Исследования учёного связаны с историческими аспектами становления профессионального музыкального образования, в частности она затрагивает педагогическую, концертно-исполнительскую, организационную деятельность Николая Николаевича Алмазова, основателя Частной музыкальной школы в городе Ярославле. Этапы исторического становления и развития Ярославского музыкального училища им. Л. В. Собинова, в частности его фортепианного отделения, оказываются в поле внимания Е. С. Кашириной [Каширина, 2017], О. В. Лукьяновой [Лукьянова, 2011] и др. Представленные научные труды, архивные документы, несомненно, были значимы для написания данной статьи.

Методы исследования

Основной метод исследования – *историко-диалогический*, позволяющий осмыслить диалог «столичное» – «провинциальное» в различных проявлениях музыкально-просветительской деятельности в определённую эпоху. Ярославль, столица Золотого кольца России, в силу своего географического положения, находится вблизи от двух столиц Москвы и Санкт-Петербурга, и это даёт городу преимущество во взаимодействии «столичное» – «провинциальное»: учёба ярославских музыкантов в столичных учебных заведениях, консерваториях, гастроли столичных артистов, музыкантов в провинции, совместная организация музыкально-просветительской деятельности и др.

К середине XIX века в России уже был накоплен значительный опыт музыкально-просветительской деятельности, что во многом обусловлено развитием композиторского творчества. После постановки первой национальной отечественной героико-патриотической оперы «Жизнь за царя» М. И. Глинки (1836) активизируется критическая деятельность, связанная с именами А. Н. Серова и В. В. Стасова. Заметим, что оба они учились в Императорском Училище Правоведения в Санкт-Петербурге, которое было создано по инициативе принца Петра Ольденбургского (прим. 1), родившегося в Ярославле. Большой любитель музыки, он сделал всё, чтобы она процветала в стенах этого учебного заведения. «Что касается музыкальной части, то она в течение трёх последних лет пребывания моего в училище (1840—1843) была ещё в большем процветании, чем прежде», – свидетельствует В. В. Стасов в своём мемуарном очерке «Училище Правоведения сорок лет тому назад». Критик отмечает, что воспитанники училища принимали участие в концертах, посещали гастрольные концерты выдающихся музыкантов, «предметом их восхищения» были Ференц Лист, Сигизмунд Тальберг, Джудитта Паста и др. [Стасов, 1952, с. 37].

В стенах этого прославленного учебного заведения учился, например, Фёдор Семёнович Унковский (прим. 2), который окончил его в 1841 г. и стал Ярославским прокурором (1850–1856). Об этом пишет И. А. Бродова, отмечая, что выпускником Училища Правоведения был и Николай Филиппович Христианович (прим. 3), который возглавлял пост Председателя губернской гражданской палаты в Ярославле (1859–1866) и в большой степени повлиял на музыкальную жизнь города: организовывал концерты, в том числе общедоступные, благотворительные, преподавал фортепиано и теорию музыки в бесплатных музыкально-образовательных классах, в Сиротском Доме, сочинял музыкальные произведения, которые впервые были исполнены в Ярославле [Бродова, 2005]. Так, «Ярославские губернские ведомости» сообщают, что Н. Ф. Христианович явился устроителем благотворительного концерта, состоявшегося 27 марта 1861 года в пользу Ярославского Сиротского Дома, в котором приняли участие воспитанницы Сиротского Дома, три хора певчих, два оркестра под его управлением (прим. 4) [ЯГВ, 1861, № 13]. Два дуэта, сочинённые композитором, были приняты публикой с восторгом и бисировались. В рецензии критика А. Бороздина на данный концерт отмечалось ярко выраженное «чувство ансамблевой игры», «безупречный вкус» дирижёра, организатора концерта Н. Ф. Христиановича в составлении программы, его

подвижнический труд на ниве музыкального образования и просвещения [ЯГВ, 1861, № 13].

С Н. Ф. Христиановичем был знаком с М. А. Балакирев, он называл его «маленьким Рубинштейном Ярославля». Высоко оценивая его музыкально-образовательную и концертную деятельность, выдающийся музыкант помогал ему с приглашением артистов и часто выступал в Ярославле сам, так как бывал в нём неоднократно. С 1862–1891 г. композитор посетил Ярославль 10 раз. Он приезжал к отцу, Алексею Константиновичу, получившему образование в Ярославском Демидовском высших наук училище и служившему асессором ярославской казённой палаты (1862–1866). М. А. Балакирева особенно пленяла Волжская набережная, о чём он вдохновенно написал своему ученику и другу, уроженцу Ярославля, композитору С. М. Ляпунову в письме 15 октября 1888 года: «Дорогой Сергей Михайлович! Мне особенно приятно написать Вам с места Вашей родины. Я чрезвычайно люблю Ярославль… нигде лучше не нашёл бы места для жизни, как в Ярославле. Такой набережной нигде я не видал. Прогулки по ней так и располагают к творчеству...» [цит. по: Гущенков, 2016, с. 48]. С высокого берега открывались прекрасные виды, часто в любимом месте отдыха горожан устраивались концерты. Так, например, «Ярославские губернские ведомости» сообщали: «1 мая на Волжской набережной было многолюдное гулянье при двух оркестрах военной музыки с песенниками... приезжий артист Бауер давал концерт на цитре» [ЯГВ, 1861, № 16].

Период 50-х-90-х годов XIX вв. в России, как отмечает исследователь Л. М. Комиссарова, был связан с расширением композиторской, исполнительской, активизацией музыкально-просветительской деятельности, с возникновением Русского музыкального общества (РМО), которое курировала вел. кн. Елена Павловна, а возглавил известный пианист и композитор А. Г. Рубинштейн [Комиссарова]. Понимая, что музыкально-профессиональная и просветительская деятельность должна осуществляться не только в столичных и крупных городах (в числе первых отделений было создано Петербургское – 1859, Московское – 1860, Киевское – 1863), но и по всей России, А. Г. Рубинштейн ратовал за создание местных отделений РМО, в том числе и в Ярославской губернии. Однако в годы президентства и покровительства вел. кн. Елены Павловны не было открыто ни одного регионального отделения РМО. Процесс создания его отделений в провинции стал возможен после её смерти, когда покровителем и президентом РМО стал вел. кн. Константин Николаевич. 16 марта 1873 года РМО получило статус Императорского Русского музыкального общества (ИРМО), а 4 июля был принят новый Устав, который разрешал региональным отделениям ИРМО (в том числе и Ярославскому) осуществлять, подобно столичным отделениям, концертную деятельность «по 10 симфонических и 2-3 серии (по три концерта в каждой) камерных, квартетных публичных музыкальных собраний в течение осенне-зимнего сезона», читаем в Уставе [цит. по: Мохначёва].

Однако не все данные права были реализованы Ярославским отделением, которое испытывало финансовые затруднения (прим. 5). В 1875 году в Главную дирекцию ИРМО не поступил отчёт о деятельности Ярославского отделения, и оно стало считаться самораспустившимся. Но этот факт не повлиял на музыкальную жизнь Ярославской губернии: в организации концертов помогали Дирекция Московского отделения, пожертвования меценатов, жителей. Фактически в течение 1880-1890 гг. Ярославское отделение ИРМО, не имея своей Дирекции, существовало как филиал Московского отделения. Исследователь М. П. Мохначева, основываясь на изучении архивных документов, указывает конкретную дату принятия повторного решения Главной дирекцией Императорского Русского Музыкального Общества «Об открытии в Ярославле отделения ИРМО и утверждении первыми директорами его А. П. Роговича, И. Р. Минцлова, Н. Г. Высотского, Л. Н. Пастухова и Г. Р. Кокуева» 19 октября 1903 года [Мохначёва].

Результаты исследования

Ярославское отделение ИРМО явилось инициатором проведения многих концертов, в которых принимали участие как местные артисты, так и приглашённые. В газете «Ярославские губернские ведомости» (ЯГВ) публиковались рецензии и объявления о таких концертах. Например, в газете можно было прочитать такое объявление: «вчерашнее исполнительское музыкальное собрание в Обществе литературно-музыкального и драматического искусства прошло положительно блестяще. Г. Г. Головня и Шпицберг, певшие solo и в дуэте, обладают прекрасным голосом и умением петь. Романсы были исполнены ими мастерски. Оркестр под управлением Э. Р. Кокуева сыграл все номера очень

хорошо. И певцы, и оркестр много бисировали по требованию публики» [ЯГВ, 1895, № 24].

В рубрике «концертная и театральная жизнь» газеты «Ярославские губернские ведомости» можно найти фамилии других артистов, которые принимали участие в музыкальных вечерах: А. А. Жданова, А. Д. Дорнбуш, А. М. Космовская, К. И. Звонников и др. Печатались и программы концертов (прим. 6) [ЯГВ, 1895, № 22], по которым мы можем судить о вкусах и пристрастиях музыкантов того времени. Ставились музыкально-театральные постановки, в основном, развлекательного характера: комедия «Из-за мышонка», водевиль «Съехались, перепутались и разъехались», комическая шутка «Трагик поневоле» по пьесе А. П. Чехова и др. [ЯГВ, 1895, № 10].

В рубрике «Театр и музыка» газеты ЯГВ от 7 марта 1895 напечатано объявление: «С 7 марта в городском театре откроются представления, в которых будет исполнено полное пение из известных опер: «Фауст» – Гуно, «Травиата» – Верди, «Жизнь за царя» – Глинки, «Риголетто» – Верди, «Демон» – Рубинштейна» [ЯГВ, 1895, № 41]. В гастролях принимали участие артисты Императорских театров Е. К. Милютина, Л. М. Дементьев, Н. Г. Вильяшев, З. М. Кателли (прим. 7), А. М. Ильяшевич и хор в составе 20 человек. В ЯГВ от 3 марта 1895 года сообщается о концерте артистки императорских театров М. А. Дейши-Сионицкой [ЯГВ, 1895, № 48]. Мария Андриановна часто пела на концертах вместе с Леонидом Витальевичем Собиновым. Иногда это происходило в Кружке любителей русской музыки или Керзинском кружке, устроители которого – супруги Керзины – Аркадий Михайлович и Мария Семеновна – занимались музыкально-просветительской деятельностью (в годы его существования с 1896 по 1912 гг. было организовано более 100 концертов). М. С. Керзина отмечала серьёзное и вдумчивое отношение, тщательную подготовку Л. В. Собинова к концертам: «Из всех исполнителей особенно горячо и серьёзно относился к кружку всегда Собинов… когда он выступал у нас двадцать пятый раз, то по инициативе Керзина, ему была устроена овация» [Собинов, 1970, с. 209].

Известный на весь мир певец Леонид Витальевич Собинов никогда не забывал свою малую Родину: приезжал с гастролями, поддерживал дружеские связи с бывшими гимназистами, участвовал в благотворительных концертах, помогал многим молодым певцам выйти на большую сцену и др. Виолончелистка Елизавета Михайловна Ростэн (Мейчик), вспоминая о совместных гастролях с Собиновым, отмечала особую приподнятость настроения певца, особое душевное тепло, когда он приезжал в родной город: «чувствовал себя Леонид Витальевич в Ярославле как-то особенно легко … концерты проходили с блеском. За кулисы часто наведывались бывшие товарищи по гимназии – и дружеским объятиям и воспоминаниям не было конца» [Собинов, 1970, с. 271].

Л. В. Собинов часто принимал участие в концертах других музыкально-просветительских организаций, например, «Концертах Зилоти» (прим. 8), так как не мог отказать ни по личным мотивам, ни по дружбе: «У Зилоти мне самому приятней спеть побольше. Вопрос в том, когда я всё это буду учить» [цит. по Горобец, 2022, с. 27]. Ярославль гордится своим земляком: создан мемориальный музей Л. В. Собинова, его имя носит Ярославское музыкальное училище (прим. 9), Ярославская областная филармония, улица названа в его честь и др.

Исследуя вопросы истории развития музыкальной культуры Ярославского края, О. В. Лукьянова свидетельствует о том, что в 1904 году Ярославское отделение ИРМО явилось инициатором создания частных платных музыкальных классов, в которых желающие обучались игре на фортепиано, скрипке, брали уроки по теории музыки, хоровому искусству. Она отмечает, что в 1910 году музыкальные классы были преобразованы в музыкальное училище по просьбе Дирекции Ярославского отделения ИРМО. Это ходатайство перед Главной Дирекций ИРМО было обусловлено желанием «дать твердое основание музыкальному просвещению» [цит. по: Лукьянова, 2011, с. 231]. Музыковед и краевед И. А. Бродова, изучая архивные материалы, установила и имена первых музыкантов – педагогов, возглавлявших Музыкальное училище и работающих в нём: Дмитрий Митрофанович Кучеренко, талантливый музыкант, окончивший Московскую консерваторию с золотой медалью. Спустя два года вместе со своей женой А. В. Кучеренко-Саренко, пианисткой, ученицей А. Н. Скрябина, они открыли частную музыкальную школу, а музыкальное училище возглавил Иван Вячеславович Петр, выпускник Санкт-Петербургской консерватории, сумевший сплотить вокруг себя талантливых и инициативных педагогов-музыкантов [Бродова, 2005]. В 1905 году в Ярославль приехал преподавать сольное пение «За-

служенный артист императорских театров» бас И. В. Матчинский, ученик К. Эверарди, «золотая» медалистка Московской консерватории, пианистка С.И. Минервина, скрипач Д. Р. Миттерман и др. Знаменательным событием для Ярославля был приезд в город выпускницы Санкт-Петербургской консерватории, «серебряной» (окончившей с серебряной медалью) выпускницы А. Д. Львовой (1882–1968) (прим. 10), ученицы известного педагога, профессора Л. В. Николаева. На эти факты указывает в своём исследовании Е. С. Каширина [Каширина, 2017].

Таким образом, усилиями подвижников – музыкантов Ярославского отделения ИРМО были реализованы основные цели и задачи:

- организованы музыкальные классы, впоследствии преобразованные в музыкальное училище;
- осуществлены основные виды деятельности: музыкально-просветительская, концертная, педагогическая, издательская;
- приобретены музыковедческие книги, клавиры, музыкальные инструменты, созданы нотные библиотеки и др.

Музыкально просветительскую деятельность осуществляло не только ИРМО, но и другие музыкально-просветительские организации, например, «Бесплатная музыкальная школа» (1862). «Общество хорового пения» (1872) объединяло профессионалов – хормейстеров и любителей хорового пения, способствовало расширению как светской, так и духовной хоровой культуры. С. В. Смоленский, являясь председателем Отдела при «Императорском Обществе любителей древней письменности» (1903–1907), многое сделал для разыскания и издания памятников старинного русского певческого искусства. С. К. Булич с 1907 по 1917 гг. возглавлял «Общество писателей о музыке», а «Музыкально-историческим обществом» (1910–1917) в Петербурге руководил граф А. Д. Шереметьев. В. И. Ребиков создал «Общество русских композиторов» (1897–1900), которое стремилось объединить композиторов и помочь начинающим творцам в пропаганде своих сочинений, равно как и «Попечительский совет для поощрения русских композиторов и музыкантов» (1904), созданный по завещанию М. Беляева, помогал композиторам издавать произведения, оказывая посильную материальную помощь.

Необходимо отметить, что многие столичные музыкально-просветительские организации просто не могли существовать без связи с провинцией. Так. например, С. В. Смоленский объехал многие города России в поисках древних рукописей, систематизируя образцы церковных песнопений. Талантливый хормейстер, являясь руководителем Синодального хора, блестяще осуществил музыкально-просветительскую идею – познакомить публику с древнерусской музыкой, воплотив её в «Исторических хоровых концертах». В поисках репертуара для Синодального хора приезжал он и в Ярославль, об этом свидетельствует письмо Н. Ф. Финдейзену в марте 1898 г.: «Вообразите, что я достал из Ярославля не более как 12-хорную (48 голосную) обедню и к ней 2 концерта конца XVII или начала XVIII [века]» [Смоленский, 2002, с. 616].

Особого внимания заслуживает проблема меценатства в России. При финансовой поддержке и непосредственном участии графа А. Д. Шереметева (прим. 11), крупного лесопромышленника России М. П. Беляева (прим. 12) и других осуществлялось финансирование концертной и издательской деятельности. Меценатство было распространено не только в столице, свои меценаты, помогавшие делу музыкального просвещения и образования, были и в Ярославской губернии. Так, В. Л. Стужев указывает на то, что в 1898 году в здании городского театра в Рыбинске был открыт музыкальный и литературно-драматический кружок, меценатом которого являлся Константин Андреевич Никитин, крупный издатель и владелец книжного магазина [Стужев]. Идея создания кружка принадлежала его жене – Анастасии Никаноровне. Интерес к искусству – театру, музыке – она унаследовала от своего отца – актёра и антрепренера театра – Никанора Егоровича Максимова, именно он помог арендовать здание театра в течение пяти лет с 1898 по 1903 гг. Участники музыкального и литературно-драматического кружка были задействованы в разных амплуа постановочных спектаклей, которые часто сопровождались музыкой и имели широкий успех у публики. Музыка была неотъемлемой частью спектакля, часто она звучала и в антрактах, дирижёром оркестра был С. Радзинский. Музыковед М. Г. Долгушина, анализируя Устав, рассматривает задачи подобного кружка в Вологде: «1) дозволять своим членам собираться для исполнения различных произведений музыкального и драматического искусств, а также для чтений как литературных, так и научных; 2) содействовать всеми зависящими от него средствами развитию музыкальных и драматических талантов; 3) развивать лю-

бовь к этим искусствам и развивать понимание оных» [Долгушина, 2014, с. 115].

Известно, что на базе коммерческого училища в городе Рыбинске были организованы концерты, в которых принимали участие известные музыканты: певцы (Л. В. Собинов), скрипачи (М. А. Гран, М. Городинский, С. Радзинский, Лифшиц и др.), пианисты (М. Левин, М. Челищева и др.), виолончелисты (З. Семенов и др.), капелла композитора В. Завадского и др. Оживление культурной, театрально-музыкальной жизни в городе способствовало осознанию необходимости открытия учебного заведения, которое осуществляло бы профессиональную музыкальную подготовку. Такая частная музыкальная школа появилась в 1910 году, её возглавила Мария Луарсабовна Челищева, выпускница Московской консерватории, ученица К. Н. Игумнова и С. В. Рахманинова.

Заключение

Таким образом, все виды музыкальной деятельности (музыкально-просветительская, концертная и музыкально-педагогическая) в Ярославской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. осуществлялись в диалоге «столичное – провинциальное». Выявлены примеры диалогического взаимодействия музыкантов (композиторов, исполнителей, педагогов), осуществлявших просветительскую деятельность в разнообразных формах как в столицах (Москва, Санкт-Петербург), так и в провинции. Были решены задачи научного исследования в основных направлениях: *исторически-процессуальном*, связанным с развитием музыкально-просветительской деятельности на определённом историческом этапе (вторая половина XIX – начало XX вв.) и *личностно-деятельностном*, позволившем осуществить интерпретацию музыкально-просветительской деятельности творческой личности, обобщены факты и приведены примеры деятельности. Рассмотрение диалогических взаимосвязей «столичное – провинциальное» позволило охарактеризовать музыкально-просветительскую, концертную, музыкально-педагогическую, меценатскую деятельность в Ярославском крае на фоне общенационального развития музыкальной культуры.

Примечания

1. Пётр Георгиевич Ольденбургский (1812–1881) – член Российского императорского дома, внук Павла I, Его Императорское Высочество, попечитель Императорского училища правоведения.

2. Заметим, что брат Ф. С. Унковского, Иван Семенович Унковский, воспитанник Морского кадетского корпуса в Санкт-Петербурге, в течение 1861—1877 гг. был Ярославским губернатором.

3. Н. Ф. Христианович (1828–1890) учился в Училище Правоведения с 1841 по 1848, брал уроки фортепиано у А. Гензельда, был знаком с А. С. Даргомыжским.

4. В Ярославле были исполнены два дуэта, программное сочинение: «Семь картин для хора и оркестра» Н. Ф. Христиановича. В основе сюжета – поэма М. Ю. Лермонтова «Демон».

Была опубликована и программа благотворительного концерта, состоявшегося 27 марта 1861 года.

Ф. Мендельсон. Марш для 2 роялей (исп. А. М. Воскресенская, М. А. Патрухина, М. Н. Савинова, М. Н. Третьякова).

В. Беллини. Ария Нормы Casta Diva (исп. Л. Н. Колчина).

К. Вебер Концертное рондо для ф-но «Приглашение к танцам» (исп. М. Н. Третьякова, Н. Ф. Христианович).

Вагнер опера «Тангейзер» хор пилигримов» (исп. Мужской хор в сопровождении рояля, органа и двойного квинтета).

М. И. Глинка романс «В минуту жизни трудную» (исп. Л. Н. Колчина).

Ф. Мендельсон Увертюра к волшебной сказке «Мелюмина» для двух роялей (исп. В. М. Стремоухова, Е. В. Ильина, А. А. Бороздин, Н. Ф. Христианович).

Песня на стихи Кольцова «Дуют, дуют ветры буйные» (исп. А. Д. Мирказина, А. А. Вологодская, А. М. Воскресенская, М. А. Патрухина, М. Н. Третьякова, М. Н. Савинова, И. Н. Кашкаров, И. А. Леандров).

М. И. Глинка опера «Жизнь за царя» Эпилог. Дирижёр – Н. Ф. Христианович

5. Согласно Уставу 1873 года членские взносы возросли в три раза.

6. Программа концерта 28 января 1895 года.

Увертюра «Кориолан» Бетховена.

Интермеццо из оперы «Сельская честь» Масканьи.

«Вальс» Симон.

«Детские грёзы», «Игры и пляски» Рейнеке.

Трио Гуммель.

Прелюдия и полонез, арии из опер «Галька», «Князь Игорь» и романс.

7. Зиновий Матвеевич Кателли и Николай Николаевич Алмазов в 1896 г. организовали товарищество артистов русской оперы.

8. Под руководством А. И. Зилоти в Петербурге в течение 15 лет (1903–1918) было дано свыше 250 концертов, среди них абонементные, общедоступные, камерные, органные и др. В организации концертов помогали меценаты, владельцы Российско-Американской резиновой мануфактуры: Г. Г. Гильзе ван дер Пальс, Г. Л. Гейзе и М. Л. Нейшеллер, а позднее, русский промышленник, сахарозаводчик М. И. Терещенко и др.

9. В стенах училища учились немало талантливых музыкантов, имена которых стали широко известны (народный артист РСФСР, композитор В. Е. Баснер (1925–1996), российский музыковед, фольклорист Владыкина-Бачинская (1906–1984), профессор кафедры хорового дирижирования Ленинградской консерватории И. И. Полтавцев (1917–1980), народная артистка РСФСР, композитор, исполнительница на гуслях В. Н. Городовская (1919–1999) и др.

10. В память об Антонине Дмитриевне Львовой в Ярославле с 2004 года проводится конкурс пианистов.

11. А. Д. Шереметев С 1859 по 1931 он был председателем «Музыкально-исторического общества» (1910–1917) Петербурга, руководил симфоническим оркестром.

12. М. П. Беляев, увлеченный музыкальным искусством, спонсировал в 1885 г. ежегодные «Русские симфонические концерты».

Библиографический список

1. Бочкарева О. В. Методология диалога в исследовании музыкальной культуры и образования Ярославского края // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития : мат. II межд. науч.-практ. конф. / под науч. ред. О. В. Бочкаревой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. С. 22–24.

2. Бродова И. А. Новый взгляд на историю музыкального образования в Ярославле до 1918 года // Третьи Алмазовские чтения: Роль творческой личности в развитии культуры провинциального города. Ярославль : Ремдер, 2005. С. 60–74.

3. Горобец С. В. Л. В. Собинов в культуре Петербурга: к 150-летию со дня рождения // Вестник СПБГИК. 2022. № 1(50). С. 24–30.

4. Гущенков П. М. Балакирев в Ярославле // Балакиревские чтения: тематический сб. мат-лов / П. М. Гущенков, М. В. Вишняков. Москва : ИИУ МГОУ, 2016. С. 44–50.

5. Долгушина М. Г. Общество любителей музыкального и драматического искусств и его вклад в культурную жизнь Вологды конца XIX века // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 2. С. 115–119.

6. Дорошенко С. И. Философско-культурологическое осмысление истории отечественного музыкального образования в контексте диалога культур столицы и провинции // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века : сб. науч. тр. межд. науч.-практ. конф. XXXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО / ред М. В. Богусловский, С. В Куликова. Вологда, 2022. С. 242–247.

7. Еремина М. В. Использование идей С. В. Смоленского и В. Н. Зиновьева в современном музыкально-педагогическом образовании / М. В. Еремина, О. В. Бочкарева // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 56–66. DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-56-66.

8. Злотникова Т. С. Культурно-просветительская деятельность в современном российском регионе / Т. С. Злотникова, А. И. Менсандиров // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 240–250.

9. Каширина Е. С. История фортепианного отделения Ярославского музыкального училища (колледжа) им. Л. В. Собинова: традиции и инновации // Музыкальное образование и наука. 2017. № 2 (7) С. 21–24.

10. Комиссарова М. В. Музыкально-просветительская деятельность в России во второй половине XIX–начале XX века // Педагог в мире многообразия : сб. ст. по мат. VI науч.-практ. конф. / ред. Е. В. Иванов. Великий Новгород : Изд-во Новгородского гос. ун-та, 2015. С. 184–187.

11. Лукьянова О. В. Музыкальное искусство в ярославском культурно-образовательном пространстве // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 1, № 4. С. 231–234.

12. Мохначева М. Н. Отделение Русского Музыкального Общества в Ярославле. URL: https://yarwiki.ru/article/1116/otdelenie-russkogo-muzykalnogo-obcshestva-v-yaroslavle (дата обращения: 29.07.2024).

13. Николаева Е. В. Перспективы развития в России истории музыкального образования как науки // Вестник кафедры ЮНЕСКО. Музыкальное искусство и образование. 2016. № 1(13). С. 142–148.

14. Собинов Л. В. Статьи. Речи. Высказывания. Письма к Л. В. Собинову / вст. ст. В. М. Богданова–Березовская ; сост. К. Н. Кириленко. Москва : Искусство, 1970. Т. 2. 791 с.

15. Степан Васильевич Смоленский. Воспоминания: Казань, Москва, Петербург // Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. IV. / подгот. мат, вс. ст., коммент. Н. И. Кабановой; науч. ред. М. П. Рахманова. Москва : Языки славянской культуры, 2002. 688 с.

16. Стасов В. В. Училище правоведения сорок лет тому назад // Избранные сочинения в трех томах. Живопись. Скульптура. Музыка. Т. 2. Москва : Искусство, 1952. URL: https://ru.wikisource.org/wiki/Училище_правоведения_сорок_лет_тому_назад_(Стасов) (дата обращения: 31.07.2024).

17. Стужев В. Л. Театр в Рыбинске (хроника театральной жизни города 1827–1927 гг.). URL: https: // teatr-dramy.ru/kn_istoria/istoria.html (дата обращения: 31.07.2024).

18. ЯГВ. Неофициальная часть. 1861. № 13. Ф.1.Оп.1. №13.Д.96. Интернет-портал Архивной службы Ярославской области. URL: https://af.yar-archives.ru/archive27/unit/96#14 (дата обращения: 31.07.2024).

19. ЯГВ. Неофициальная часть. 1861. № 16. Ф.1.Оп.1. Д.96. Интернет-портал Архивной службы Ярославской области. URL: https://af.yar-archives.ru/archive27/unit/96#14 (дата обращения: 31.07.2024).

20. ЯГВ. Неофициальная часть. 1895. № 10. Ф.1.Оп.1. Д.135 Интернет-портал Архивной службы Ярославской области. URL: https://af.yar-archives.ru/archive27/unit/135 (дата обращения: 31.07.2024).

21. ЯГВ. Неофициальная часть. 1895. № 22. Ф.1.Оп.1. Д.135 Интернет-портал Архивной службы Ярославской области. URL: https://af.yar-archives.ru/archive27/unit/135 (дата обращения: 31.07.2024).

22. ЯГВ. Неофициальная часть. 1895. № 41. Ф.1.Оп.1. Д.135 Интернет-портал Архивной службы Ярославской области. URL: https://af.yar-archives.ru/archive27/unit/135 (дата обращения: 31.07.2024).

23. ЯГВ. Неофициальная часть. 1895. № 48. Ф.1.Оп.1. Д.135 Интернет-портал Архивной службы Ярославской области. URL: https://af.yar-archives.ru/archive27/unit/135 (дата обращения: 31.07.2024).

24. Golding, Rosemary The Society of Arts and the Challenge of Professional Music Education in 1860s Britain // Journal of Historical Research in Music Education. Volume 38. Issue 2. April 2017. pp. 128–150.

25. Keene, James A. A History of Music Education in the United States // British Journal of Music Education. Volume 5. Issue 3. November 1988. pp. 313-315.

Reference list

1. Bochkareva O. V. Metodologija dialoga v issledovanii muzykal'noj kul'tury i obrazovanija Jaroslavskogo kraja = Methodology of dialogue in the study of musical culture and education in the Yaroslavl region // Muzykal'naja kul'tura i obrazovanie: innovacionnye puti razvitija : mat. II mezhd. nauch.-prakt. konf. / pod nauch. red. O. V. Bochkarevoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2017. S. 22–24.

2. Brodova I. A. Novyj vzgljad na istoriju muzykal'nogo obrazovanija v Jaroslavle do 1918 goda = A new look at the history of music education in Yaroslavl before 1918 // Tret'i Almazovskie chtenija: Rol' tvorcheskoj lichnosti v razvitii kul'tury provincial'nogo goroda. Jaroslavl' : Remder, 2005. S. 60–74.

3. Gorobec S. V. L. V. Sobinov v kul'ture Peterburga: k 150-letiju so dnja rozhdenija = Sobinov in the culture of St. Petersburg: On the 150th anniversary of his birth // Vestnik SPBGIK. 2022. № 1(50). S. 24–30.

4. Gushhenkov P. M. Balakirev v Jaroslavle = Balakirev in Yaroslavl // Balakirevskie chtenija : tematicheskij sb. mat-lov / P. M. Gushhenkov, M. V. Vishnjakov. Moskva : IIU MGOU, 2016. S. 44–50.

5. Dolgushina M. G. Obshhestvo ljubitelej muzykal'nogo i dramaticheskogo iskusstv i ego vklad v kul'turnuju zhizn' Vologdy konca XIX veka = The Society of Lovers of Musical and Dramatic Arts and its contribution to the cultural life of Vologda at the end of the XIX century // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 2. S. 115–119.

6. Doroshenko S. I. Filosofsko-kul'turologicheskoe osmyslenie istorii otechestvennogo muzykal'nogo obrazovanija v kontekste dialoga kul'tur stolicy i provincii = Philosophical and cultural understanding of the history of domestic music education in the context of the dialogue of cultures in the capital and the provinces // Obrazovatel'nye sistemy i sredy: istoriko-pedagogicheskij diskurs v nachale XXI veka : sb. nauch. tr. mezhd. nauch.-prakt. konf. XXXI sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovanija i pedagogicheskoj nauki pri otdelenii filosofii obrazovanija i teoreticheskoj pedagogiki RAO / red M. V. Boguslovskij, S. V Kulikova. Vologda, 2022. S. 242–247.

7. Eremina M. V. Ispol'zovanie idej S. V. Smolenskogo i V. N. Zinov'eva v sovremennom muzykal'no-pedagogicheskom obrazovanii = The use of ideas of S. V. Smolensky and V. N. Zinoviev in modern musical and pedagogical education / M. V. Eremina, O. V. Bochkareva // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 5 (128). S. 56–66. DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-56-66.

8. Zlotnikova T. S. Kul'turno-prosvetitel'skaja dejatel'nost' v sovremennom rossijskom regione = Cultural and educational activity in the modern Russian region / T. S. Zlotnikova, A. I. Mensandirov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. № 6 (135). S. 240–250.

9. Kashirina E. S. Istorija fortepiannogo otdelenija Jaroslavskogo muzykal'nogo uchilishha (kolledzha) im. L. V. Sobinova: tradicii i innovacii = History of the piano department of the Yaroslavl music school (college) named after L. V. Sobinov: traditions and innovations // Muzykal'noe obrazovanie i nauka. 2017. № 2 (7) S. 21–24.

10. Komissarova M. V. Muzykal'no-prosvetitel'skaja dejatel'nost' v Rossii vo vtoroj polovine XIX–nachale XX veka = Musical and educational activities in Russia in the second half of the XIX – early XX centuries // Pedagog v mire mnogoobrazija : sb. st. po mat. VI nauch.-

prakt. konf. / red. E. V. Ivanov. Velikij Novgorod : Izd-vo Novgorodskogo gos. un-ta, 2015. S. 184–187.

11. Luk'janova O. V. Muzykal'noe iskusstvo v jaroslavskom kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve = Musical art in the Yaroslavl cultural and educational space // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2011. T. 1, № 4. S. 231–234.

12. Mohnacheva M. N. Otdelenie Russkogo Muzykal'nogo Obshhestva v Jaroslavle = Branch of the Russian Musical Society in Yaroslavl. URL: https://yarwiki.ru/article/1116/otdelenie-russkogo-muzykalnogo-obcshestva-v-yaroslavle (data obrashhenija: 29.07.2024).

13. Nikolaeva E. V. Perspektivy razvitija v Rossii istorii muzykal'nogo obrazovanija kak nauki = Prospects for the development of the music education history as a science in Russia // Vestnik kafedry JuNESKO. Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie. 2016. № 1(13). S. 142–148.

14. Sobinov L. V. Stat'i. Rechi. Vyskazyvanija. Pis'ma k L. V. Sobinovu = Articles. Speeches. Statements. Letters to L. V. Sobinov / vst. st. V. M. Bogdanova–Berezovskaja ; sost. K. N. Kirilenko. Moskva : Iskusstvo, 1970. T. 2. 791 s.

15. Stepan Vasil'evich Smolenskij. Vospominanija: Kazan', Moskva, Peterburg = Stepan Vasilievich Smolensky. Memories: Kazan, Moscow, Petersburg // Russkaja duhovnaja muzyka v dokumentah i materialah. T. IV. / podgot. mat, vs. st., komment. N. I. Kabanovoj; nauch. red. M. P. Rahmanova. Moskva : Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2002. 688 s.

16. Stasov V. V. Uchilishhe pravovedenija sorok let tomu nazad = School of Law forty years ago // Izbrannye sochinenija v treh tomah. Zhivopis'. Skul'ptura. Muzyka. T. 2. Moskva : Iskusstvo, 1952. URL: https://ru.wikisource.org/wiki/Uchilishhe_pravovedenija_sorok_let_tomu_nazad_(Stasov) (data obrashhenija: 31.07.2024).

17. Stuzhev V. L. Teatr v Rybinske (hronika teatral'noj zhizni goroda 1827–1927 gg.) = Theatre in Rybinsk (chronicle of the city's theatre life 1827–1927). URL: https: // teatr-dramy.ru/kn_istoria/istoria.html (data obrashhenija: 31.07.2024).

18. JaGV. Neoficial'naja chast' = YaGV. Unofficial part. 1861. № 13. F.1.Op.1. №13.D.96. Internet-portal Arhivnoj sluzhby Jaroslavskoj oblasti. URL: https://af.yar-archives.ru/archive27/unit/96#14 (data obrashhenija: 31.07.2024).

19. JaGV. Neoficial'naja chast' = YaGV. Unofficial part. 1861. № 16. F.1.Op.1. D.96. Internet-portal Arhivnoj sluzhby Jaroslavskoj oblasti. URL: https://af.yar-archives.ru/archive27/unit/96#14 (data obrashhenija: 31.07.2024).

20. JaGV. Neoficial'naja chast' = YaGV. Unofficial part. 1895. № 10. F.1.Op.1. D.135 Internet-portal Arhivnoj sluzhby Jaroslavskoj oblasti. URL: https://af.yar-archives.ru/archive27/unit/135 (data obrashhenija: 31.07.2024).

21. JaGV. Neoficial'naja chast' = YaGV. Unofficial part. 1895. № 22. F.1.Op.1. D.135 Internet-portal Arhivnoj sluzhby Jaroslavskoj oblasti. URL: https://af.yar-archives.ru/archive27/unit/135 (data obrashhenija: 31.07.2024).

22. JaGV. Neoficial'naja chast' = YaGV. Unofficial part. 1895. № 41. F.1.Op.1. D.135 Internet-portal Arhivnoj sluzhby Jaroslavskoj oblasti. URL: https://af.yar-archives.ru/archive27/unit/135 (data obrashhenija: 31.07.2024).

23. JaGV. Neoficial'naja chast' = YaGV. Unofficial part. 1895. № 48. F.1.Op.1. D.135 Internet-portal Arhivnoj sluzhby Jaroslavskoj oblasti. URL: https://af.yar-archives.ru/archive27/unit/135 (data obrashhenija: 31.07.2024).

24. Golding, Rosemary The Society of Arts and the Challenge of Professional Music Education in 1860s Britain // Journal of Historical Research in Music Education. Volume 38. Issue 2. April 2017. pp. 128–150.

25. Keene, James A. A History of Music Education in the United States // British Journal of Music Education. Volume 5. Issue 3. November 1988. pp. 313-315.

Статья поступила в редакцию 25.11.2024; одобрена после рецензирования 20.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 25.11.2024; approved after reviewing 20.12.2024; accepted for publication 23.01.2025

Научная статья
УДК 316.77:008
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-256
EDN: YHCYIS

«Каждый советский человек, выезжающий за рубеж, – это полпред советского образа жизни»: о влиянии образа жизни на межкультурные коммуникации

Галина Петровна Сидорова
Доктор культурологии, профессор кафедры истории и культуры. Ульяновский государственный технический университет. 432027, г. Ульяновск, ул. Северный Венец, 32, к. 6
gala_si_61@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0952-8739

Аннотация. В статье рассматривается специфика образа жизни советского человека в условиях краткосрочного пребывания за границей (туризм, стажировка и командировка). Была поставлена задача – выявить специфику советского образа жизни и ее проявления в поездках за границу. Для анализа применялись структурно-функциональный, семиотический, герменевтический методы, а также метод исторической типологии. В качестве источников использовались преимущественно литературно-художественные произведения и мемуары. Анализ художественной литературы опирается на концепции художественных методов познания культуры и концепции информационных ресурсов массового искусства. Советский образ жизни рассматривается в идеологическом и повседневном дискурсах. Основными параметрами образа жизни являются труд (учёба), общественно-политическая и художественная деятельность, поведенческие привычки и быт. В идеологический дискурс советского образа жизни быт не входил. В повседневном дискурсе о советском образе жизни содержательное наполнение концепта было связано с ценностными ориентациями субъекта культуры – человека. В повседневном дискурсе концепт «советский образ жизни» имеет важную специфику: «создание видимости» его соответствия идеологическому дискурсу. В межкультурных коммуникациях каждый выезжающий за рубеж советский человек (турист, стажер, командированный) действительно, в большей или меньшей степени, представлял советский образ жизни. У большинства субъектов культуры, выезжающих за рубеж, типичной чертой образа жизни было создание видимости выполнения ими официальной миссии советского человека за рубежом, заключавшейся в пропаганде идей социализма и сохранении исключительно положительного образа гражданина СССР.

Ключевые слова: советская культура; советский человек; туризм; зарубежный; образ жизни; межкультурные коммуникации; идеологический дискурс; повседневный дискурс

Для цитирования: Сидорова Г. П. «Каждый советский человек, выезжающий за рубеж, – это полпред советского образа жизни»: о влиянии образа жизни на межкультурные коммуникации // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 259–269. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-256. https://elibrary.ru/YHCYIS

Original article

«Every soviet person traveling abroad is a special representative of the soviet way of life»: about the influence of lifestyle on intercultural communications

Galina P. Sidorova
Doctor of culturology, professor at department of history and culture, Ulyanovsk state technical university. 432027, Ulyanovsk, Severny Venets st., 32, building 6
gala_si_61@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0952-8739

Abstract. The article examines the specifics of the lifestyle of a Soviet person in a short stay abroad: tourism, internship and business trip. The objectives of the article are to find out: what the specificity of the Soviet way of life was and how it manifested itself when traveling abroad. Methods: structural-functional, semiotic, hermeneutic, historical typology method. Sources are mainly artistic literary and memoirs. The analysis of fiction is based on the concepts of artistic methods of knowledge of culture and the concept of information resources of mass art. The

© Сидорова Г. П., 2025

Soviet way of life is considered in ideological and everyday discourses. The main parameters of the lifestyle are work (study), socio-political and artistic activities, behavioral habits and everyday life. Life was not included in the ideological discourse of the Soviet way of life. In everyday discourse about the Soviet way of life, the meaningful content of the concept was associated with the value orientations of the subject of culture – man. In everyday discourse, the concept of the Soviet way of life has important specifics: «creating the appearance» of its correspondence to ideological discourse. In intercultural communications, every Soviet person traveling abroad (tourist, intern, business trip) really, to a greater or lesser extent, represented the Soviet way of life. For most cultural subjects traveling abroad, a typical feature of their lifestyle was to create the appearance of fulfilling the official mission of a Soviet person abroad, which was to promote the ideas of socialism and preserve an exclusively positive image of a citizen of the USSR.

Key words: soviet culture; soviet people; tourism; foreign; lifestyle; intercultural communications; ideological discourse; everyday discourse

For citation: Sidorova G. P. «Every soviet person traveling abroad is a special representative of the soviet way of life»: about the influence of lifestyle on intercultural communications. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (1):* 259-269. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-256. https://elibrary.ru/YHCYIS

Введение

Советские граждане, начиная с середины 1950-х гг., все чаще выезжали на рубежи Родины в качестве туристов, на стажировки и в командировки. Это стало возможным с началом социокультурной эпохи в СССР, известной как «оттепель». Ключевым фактором развития прямых форм межкультурной коммуникации стал XX съезд КПСС, решения которого закрепили концепцию мирного сосуществования государств с различным общественным строем. На основе этой концепции СССР взял новый курс в отношениях со странами Запада: сотрудничество в различных сферах культуры. Самой массовой формой межкультурной коммуникации с прямыми контактами индивидов стал зарубежный туризм (в составе групп). С середины 1950-х гг. подготовкой туристических поездок за рубежи СССР занималась государственная организация «Интурист». Яркое свидетельство развития этой формы межкультурной коммуникации – культовый фильм Л. Гайдая, эксцентрическая комедия «Бриллиантовая рука» (1968), которая, как справедливо утверждает киновед и кинокритик А. В. Федоров, вошла «своими крылатыми фразами в советскую и российскую жизнь, как поистине ироничная энциклопедия советской жизни» [Федоров, 2022, с. 430].

Зарубежный туризм советских граждан стал объектом исследований в отечественной в зарубежной историографии в 2000-е и 2010-е годы (Е. П. Архипова, А. М. Машкова, Н. А. Четырина, А. Н. Чистиков, С. А. Шевырин, Э. Горсач, A. Kozovoi, D. Raleigh, А. Д. Попов, И. Б. Орлов). Так, в исследовании А. Д. Попова характеризуются идеологические основы и мировоззренческие последствия поездок советских туристов за рубеж во второй половине 1950-х – 80-е гг. Автор показывает, что официальная миссия советского туриста за рубежом должна была заключаться в пропаганде идей социализма, создании исключительно положительного образа гражданина СССР. Однако реальное соприкосновение с зарубежной действительностью зачастую приводило к разрушению созданных советской пропагандой мифов и стереотипов, мировоззренческому переосмыслению образа заграницы [Попов, 2016, с. 34]. В монографии И. Б. Орлова и А. Д. Попова реконструируются институциональные и организационно-правовые аспекты, объемы и география, формы и особенности советского выездного туризма 1955–1991 гг. Неоинституциональный подход позволил авторам показать зависимость этих параметров и теневых практик советских туристов за рубежом от основополагающих принципов – базовых в деятельности туристских организаций, ответственных за отправку граждан СССР в зарубежные туры; а также рассмотреть политико-идеологическую составляющую этих поездок в контексте холодной войны. Авторы показали, что в конце 1970-х попасть за границу было по-прежнему непросто, но ситуация с международным туризмом существенно изменилась. Число путешественников уже исчислялось миллионами (в 1950-х – несколько тысяч); расширялись и совершенствовались потребительские практики, в силу чего регулирование нуждалось в дополнительных табу. В инструкциях, подготовленных в 1979 году центральной Комиссией по выездам, появились новые запреты, например: не посещать районы проживания населения, враждебно

настроенного к СССР (эмигранты); не участвовать в публичных выступлениях, если это не предусмотрено командировочным заданием; не производить без разрешения обмен советских денег на иностранную валюту; не увлекаться приобретением вещей и ценностей и др. Но держать советских туристов в узде становилось все сложнее. Контакты с западным миром расширялись, и в сознании советских людей утверждалось представление, что поездка за границу является частным делом. Комиссия по выездам за границу ЦК КПСС прекратила деятельность в августе 1991-го [Орлов, 2018].

В предлагаемой статье предмет исследования – специфика *образа жизни* советского человека в условиях краткосрочного пребывания за границей: туризм, стажировка и командировка (конференции, гастроли). Задачи статьи – выяснить: в чем была специфика *советского образа жизни* и как эта специфика проявлялась в поездках за границу. Методы: структурно-функциональный анализ: советская культура рассматривается как система, в которой взаимосвязанные элементы несут определенную функциональную нагрузку. Семиотический метод позволяет обнаружить скрытые в различных текстах «коды» советской культуры – уникальные особенности. Герменевтический метод – интерпретация текстов, достраивающая скрытые смыслы культуры. Метод исторической типологии. Источники – преимущественно литературно-художественные произведения, а также мемуары. Использование художественной литературы опирается на концепции художественных методов познания культуры и концепции информационных ресурсов массового искусства, представленные в трудах М. С. Кагана, Ю. М. Лотмана, Л. Гудкова, Л. М. Мосоловой, А. В. Костиной, Т. Н. Суминовой И. А. Манкевич, Т. С. Злотниковой и др. В основе герменевтического анализа художественного произведения – признание его уникальных возможностей в изучении культурно-бытового фона, среды обитая, менталитета, в том числе, стереотипов поведения и ценностных ориентаций. В произведении искусства запечатлен как дух времени, так и менталитет, который изменяется мало и длительно, составляет фундамент истории и национальной культуры.

Результаты исследования

Образ жизни – это типичные для конкретно-исторических социально-экономических отношений способ и формы индивидуальной и коллективной жизнедеятельности человека, характеризующие особенности его поведения, общения, склада мышления. Основными параметрами *образа жизни* являются труд (учёба), общественно-политическая и художественная деятельность людей, поведенческие привычки, а также *быт* – повседневный уклад жизни человека, в котором удовлетворяются его физиологические потребности.

Что касается *советского образа жизни*, то современные исследователи определяют его как идеологическое клише, опираясь на содержание, которое в середине 1970-х предложила КПСС: *«атмосфера подлинного коллективизма и товарищества, солидарности, дружбы всех наций и народностей нашей страны, которая крепнет изо дня в день, и нравственного здоровья, которое делает нас сильными и стойкими»* [Съезд XXV, 1976, с. 113]. Отмечают, что в советской пропаганде с конца 1960-х наблюдался широкий сдвиг в сторону эмоциональных и духовных качеств как определяющей черты советского человека. Соответственно «социалистический образ жизни» определялся прежде всего в этических и эмоциональных терминах. Такая концепция позволяла КПСС переориентировать свое соревнование с Западом с материальных условий и стандартов жизни на параметры, которые было гораздо труднее измерить — мораль, ценности, а также эмоциональную, межличностную или этическую «атмосферу» [Эванс, 2015].

Автору представляется, что *советский образ жизни* как концепт (в значении «стратегический замысел») следует рассматривать в идеологическом и повседневном дискурсах. В изучаемый период, определяемый советской идеологией как «переходный к коммунизму», формированию *советского образа жизни* призван был помочь «Моральный кодекс строителя коммунизма» – свод принципов коммунистической морали, вошедший в тексты Третьей Программы и Устава КПСС, принятый XXII съездом (1961): 1. Преданность делу коммунизма, любовь к социалистической Родине, к странам социализма. 2. Добросовестный труд на благо общества: кто не работает, тот не ест. 3. Забота каждого о сохранении и умножении общественного достояния. 4. Высокое сознание общественного долга, нетерпимость к нарушениям общественных интересов. 5. Коллективизм и товарищеская взаимопомощь: каж-

дый за всех, все за одного. 6. Гуманные отношения и взаимное уважение между людьми: человек человеку друг, товарищ и брат. 7. Честность и правдивость, нравственная чистота, простота и скромность в общественной и личной жизни. 8. Взаимное уважение в семье, забота о воспитании детей. 9. Непримиримость к несправедливости, тунеядству, нечестности, карьеризму, стяжательству. 10. Дружба и братство всех народов СССР, нетерпимость к национальной и расовой неприязни. 11. Нетерпимость к врагам коммунизма, дела мира и свободы народов. 12. Братская солидарность с трудящимися всех стран, со всеми народами.

На воспитание «строителя коммунизма», в том числе простоты и скромности, была нацелена идеологическая критика «мещанства»: излишеств в приобретении вещей и благоустройстве жилища. При этом на практике понимание «излишеств» было крайне субъективным.

Советская культура представляла собой национальный тип социалистической культуры индустриального общества, где противоречиво соединялись доминирующая административно-командная и нелегально работающая рыночная экономические системы [Сидорова, 2013, с. 22]. В ней типичные способ и формы индивидуальной и коллективной жизнедеятельности человека (*образ жизни*) в немалой степени задавались идеологией, а фундаментом культуры в целом выступал российско-советский менталитет.

В идеологический дискурс *советского образа жизни,* предложенный КПСС в 1976 году, не входит *быт* – повседневный уклад жизни человека, в котором удовлетворяются его физиологические потребности. Да, на XXV съезде КПСС отмечались немалые достижения страны в улучшении материального благосостояния народа. Также ставилась проблема повышения идейно-нравственного уровня людей для предотвращения рецидива мелкобуржуазной психологии. А на смену критики «мещанства» пришла критика «вещизма» – чрезмерного интереса к вещам, нездорового стремления к их приобретению. Как отмечает Г. Юзефович, чрезмерная увлеченность потреблением, стремление «бездумно» ориентироваться на западные консюмеристские стандарты автоматически соотносились государственными идеологами с интеллектуальной ограниченностью, низким уровнем культуры, а часто и морали [Юзефович, 2017]. Однако, критикуя западное «общество потребления», советская идеология не предлагала убедительного объяснения растущего дефицита товаров легкой промышленности и услуг, предназначенных удовлетворить растущие потребности советских людей. В советской художественной литературе, бывшей важнейшим средством идеологического воспитания, яркий пример критики мещанства/вещизма – повесть В. Липатова «И это все о нем» (образы Гасиловых и Петухова).

В повседневном дискурсе о *советском образе жизни* содержательное наполнение концепта было связано с ценностными ориентациями субъекта культуры – человека. Научно доказано, что субъект был разных типов: у одного – личные ценностные ориентации полностью совпадали с официальными и декларированными ценностями. У другого – в большей или меньшей степени совпадали. У третьего – не совпадали. Если в период «оттепели» ценности официальные и реальные мотивации деятельности большинства субъектов культуры были согласованы между собой, то в «семидесятые» – рассогласованы. Ценностный мир подавляющей массы субъектов советской культуры 1960–1980-х гг. – двойственный и противоречивый [Сидорова, 2013, с. 16]. Это проявлялось во всех составляющих образа жизни – в труде (учёбе), общественно-политической деятельности, поведенческих привычках, в быту, что многократно доказано в научных исследованиях документальных и художественных источников. Здесь вполне достаточно назвать два, наиболее интересных для автора. Так, известный писатель Ю. Поляков (в 1971–76 гг. – студент факультета русского языка и литературы Московского Областного пединститута им. Н. К. Крупской), в повести «Апофегей» (1989) создал образ заведующего кафедрой, профессора Заславского, который на кафедральных праздничных посиделках *«провозглашал первый тост за советскую историческую науку и ее подвижников»,* а в конце гулянья, *«неизменно набравшись, впадал в черную меланхолию и бормотал, что нету у нас никакой исторической науки – одна лишь лакейская мифология»* [Поляков, 2019, с. 23]. А. С. Крымская, изучавшая советский образ жизни на основе анализа воспоминаний, интервью и отчетов американских стажеров в советских университетах в 1958–1978 гг., выявила удивлявшую иностранцев специфику поведения слушателей на лекциях: большинство студентов

имитировали слушание лекций, занимаясь другими делами [Крымская, 2013, с. 133, 134]. Эту специфику, также как противоречивые высказывания профессора Заславского, можно определить как «создание видимости». Эту поведенческую привычку нельзя назвать «атмосферой нравственного здоровья», потому что здесь не работал принцип коммунистической морали «Честность и правдивость».

От времени «оттепели» к «семидесятым» значение социалистических ценностей в советском обществе неуклонно снижалось. Ценностные ориентации смещались к традиционным ценностям, а также к ценностям общества потребления [Сидорова, 2013, с. 16, 17]. Принцип коммунистической морали «простота и скромность в общественной и личной жизни» не стал массовым идеалом. Напротив, развивался интерес к вещам и стремление к их приобретению. Так, согласно социологическому исследованию «Люди и вещи в советской и постсоветской культуре», в 1969 году на бытовом повседневном уровне вершиной благоустройства советского среднего класса была триада: «автомобиль», «холодильник» и «мебель», которым часто противопоставлялись «духовные ценности» [Люди и вещи, 2005]. О развитии массового интереса к вещам можно судить по «Энциклопедии банальностей» Н. Б. Лебиной, где документально описано множество окружающих советского человека житейских мелочей, в том числе, и модные вещи, дефицитные в СССР, которые при случае покупались во время заграничной поездки. С середины 1950-х и в 1960-е годы это: плащ «болонья»; вельветы (костюм); мужской дакроновый костюм, женский джерсовый костюм (финский, итальянский, югославский); фирменные джинсы; мужские нейлоновые рубашки. В 1970-е годы: батник, блейзер, водолазка – тонкий облегающий свитер с высоким воротом; фирменные джинсы [Лебина, 2006]. К этому можно добавить мужской кожаный пиджак (в комедии «Гараж» Э. Рязанова: «Где такой пиджачок рванули? – В Сингапуре»). А также – дубленку (повесть Ю. Полякова «Парижская любовь Кости Гуманкова»). Для изучаемой темы важны пояснения Н. Б. Лебиной, например: «Болонья» стала дефицитом, предметом вожделения и фарцовки». «Поэт Е. Рейн вспоминал, что в молодости… он буквально бредил идеей приобретения костюма из дакрона». «Но советская легкая промышленность не могла удовлетворить спрос на нейлоновые рубашки. Они становились предметом спекуляции и фарцовки. Счастливцы привозили химические доспехи из-за границы. Во Франции в 1965 г. нейлоновые рубашки стоили гроши» [Лебина, 2006, с. 67, 112, 252]. Изучая феномен советского «стыдливого консюмеризма», Г. Юзефович пишет о причудливом симбиозе этических принципов советского человека и приходит к выводу, что аскетические установки «разумного потребления» слабо соответствовали подлинным устремлениям советских граждан, поэтому в сфере потребления царила дихотомия [Юзефович, 2017]. Итак, в повседневном дискурсе концепт *советский образ жизни* имеет важную специфику: **«создание видимости»** его соответствия идеологическому дискурсу.

Как указанная специфика проявлялась в подготовке к выезду и в пребывании за границей? – Когда ценностный мир двойственный и противоречивый, то задача человека, выезжающего на рубежи Родины, – образно говоря, «капитал приобрести и невинность соблюсти». В изучаемом контексте человек должен был подтвердить и перед партийной комиссией, и перед иностранцами имидж «строителя коммунизма» (гуманный, честный и правдивый, нравственно чистый, простой и скромный в жизни и т. п.), носителя *«атмосферы подлинного коллективизма и товарищества, … и нравственного здоровья».* В поездке он должен был сохранить этот имидж, удовлетворив не только духовные потребности, но и материальные (купить дефицитные в СССР вещи). На вопрос партийной комиссии: «Зачем Вы едете за границу?» потенциальный турист отвечал: «Посмотреть мир». Это типичный ответ, как показал личный опыт автора, работавшей в 1985–1986 гг. в профкоме Ульяновского автомобильного завода (УАЗ) инструктором, в чьи обязанности входила реклама (!) турпутевок за границу, их распространение и оформление работников завода в туристические группы за рубеж. В воспоминаниях людей (напр., опубликованных Perito – независимым гуманитарным научно-популярным медиа), выезжавших из СССР туристами за границу, есть утверждения, что *путевки за границу распределялись по отраслевым профсоюзам и выдавались работникам в качестве поощрения. Уже одна эта система лишала целые категории граждан возможности побывать за рубежом. … Кроме тягот бумажной волокиты, предстоит пройти личное собеседование, на котором будут проверять ваш «жизненный опыт» и по-*

литическую подкованность для «возможных бесед с иностранцами». К такому разговору надо готовиться, как к серьезному экзамену. Вы должны знать не только историю рабочего движения и материалы съездов родной КПСС, но и биографии партийных лидеров страны, в которую направляетесь [Морковкин, 2022]. Однако личный опыт автора позволяет утверждать, что было не совсем так. Действительно, путевки за границу распределялись по отраслевым профсоюзам, большинство – в соцстраны. Но собеседование по месту работы в середине 1980-х было формальным (не строгим), даже поверхностным, потому что, например, профком УАЗ был заинтересован в выполнении плана Облсовпрофа по количеству туристов за рубеж, а очереди за турпутевками не было. Особенно трудно комплектовались группы в соцстраны – Болгарию, ГДР-ЧССР, Румынию, Польшу. Поэтому профком и партком УАЗ работали корпоративно. То есть: и здесь выявляется общая практика «создания видимости». Личным опытом автора подтверждается вывод И. Б. Орлова: «рост в начале 1980-х числа выезжавших за пределы Родины (в среднем 2,5–3 млн поездок в год) и связанные с этим децентрализация и либерализация выездов приводили к ослаблению партийного контроля в сфере международного туризма» [Орлов, 2019, с. 107].

Более строгим было собеседование с выезжающими в капстраны: первое собеседование выезжающий проходил в парткоме УАЗ, а второе – в райкоме партии. Вопрос возможному туристу о мотивации поездки был связан с декларируемым идеологией приоритетом духовного над материальным. По личному опыту автора можно утверждать, что материальный интерес был, его скрывали, и проявлялся он косвенно. Так, на предложение инструктора купить путевку часто следовал стандартный ответ рабочих и служащих УАЗ: дорого, денег нет. На возражение, что сама путевка недорогая (200–250 рублей), следовало возражение: «А на обмен?» (в те годы для турпоездки в соцстраны можно было обменять 250 рублей). На реплику инструктора, что не обязательно менять 250 рублей, можно и меньше, следовал типичный ответ (ключевая фраза!) – *«А зачем тогда ехать?»*. Несомненно, у советских туристов, выезжающих за границу, была нацеленность на удовлетворение духовных потребностей – интерес к истории и современной жизни зарубежных стран, к фольклору, профессиональному искусству. Но это не исключало и другую цель – удовлетворение потребностей реального бытия, слабо или не вполне удовлетворенных в СССР. В обыденном русском языке для обозначения этой цели существовала широко распространенная шаблонная фраза: «оправдать поездку». Однако для получения разрешения на выезд надо было продемонстрировать исключительный приоритет духовной цели. Эта установка иронично раскрывается в комедии Л. Гайдая «Бриллиантовая рука» (1968), когда Семен Семеныч Горбунков и провожающая его в морской круиз жена отвечают на вопрос журналиста: *«Что Вы могли бы сказать нашим дорогим товарищам-радиослушателям перед отправлением в это увлекательно путешествие?»*. Простодушный ответ Горбункова: *«Вообще по правде говоря, я не хотел ехать. Я думал купить жене шубу»*. Ответ жены: *«Нет-нет, шуба подождет! Я считаю, главное – это поглядеть мир. А то работает, работает… Шуба подождет!»*. Самая известная крылатая фраза из комедии Л. Гайдая «Бриллиантовая рука» – *«Руссо туристо – облико морале»* – достойное восхищения, ироничное объяснение одного из важнейших качеств советского человека, кому доверили представлять страну за рубежом: *морально устойчив* (шаблонная фраза из производственных характеристик), то есть является носителем коммунистических моральных ценностей.

Еще одно свидетельство, что при подготовке к выезду за рубеж двойственность и противоречивость ценностного мира советского человека проявлялась и выезжающими, и разрешающими выезд. Так, Георгий Данелия вспоминает, как в 1960 году Министерство культуры РСФСР ответственно готовило его, тогда молодого кинорежиссера, к поездке на МКФ в Мексику (Акапулько): *«В те времена считалось, что каждый советский человек за границей представляет не только себя, но и Великую Страну. И вид у него должен быть соответствующий. В магазинах приличные вещи купить было нельзя, только у спекулянтов. И нам в Министерстве культуры выдали два талона в ГУМ на пятый этаж (на пятом этаже продавался дефицит). И мы купили: два одинаковых пальто (венгерских), два одинаковых костюма (румынских) и два одинаковых чемодана (ГДР). И два берета и два галстука. «Бабочки» купили в па-*

пиросном ларьке напротив моего дома. И полетели!» [Анашкина, 2006, с. 89; Данелия, 2002]. Эта специфическая подготовка – ничто иное как «создание видимости» – высокого уровня благосостояния советских людей, достатка и доступности модных и качественных вещей.

Подготовка советского студента к стажировке во Франции описана М. Веллером (в 1966–1971 гг. – студент филологического факультета ЛГУ) – с иронией, иногда сарказмом – в «Легендах Невского проспекта» (1993): на университетский филфак по разнарядке дали одно место в университет Сорбонны – стажировка на шесть месяцев. Претенденты зубрили политику французской компартии и биографию Мориса Тореза. Отбор кандидатов проводили деканат с романской кафедрой: отклонили 1-й и 2-й курсы – мало знают, отклонили 5-й курс: написание дипломов, а также риск, что устроятся на работу и останутся во Франции. Предпочтительно – четвертый курс. Девочек посылать не рекомендовано – могут в Париже выйти замуж. *«Евреев посылать нельзя. ... Некомсомольцев посылать нельзя. ... Больных, кривых, убогих – посылать нельзя: во-первых, по ним составят искаженное представление об облике великого советского народа, во-вторых – если они там захворают, кто будет валютой оплачивать лечение?»*. В итоге выбрали не самого компетентного и перспективного в профессии – а соответствующего всем указанным критериям: студент 4-го курса, юноша, не еврей, комсомолец, здоров, красив, спортсмен (в основном не учился, а выступал от университета на соревнованиях) [Анашкина, 2006, с. 88–89]. Итак, еще один пример «создания видимости»: отбор стажера по таким критериям никак не отражает принцип коммунистической морали «Дружба и братство всех народов СССР, нетерпимость к национальной и расовой неприязни», «Гуманные отношения» и официальной концептуальной «дружбы всех наций и народностей нашей страны, которая крепнет изо дня в день, и нравственного здоровья».

Далее М. Веллер описывает, как избранный студент проходил через подготовительные инструктажи: *«не пить! в половые связи не вступать под страхом смерти! но с собой иметь презервативы! контакты с иностранцами только по учебе!! по любым вопросам обращаться к председателю советского землячества при советском консульстве! вечерами по улицам не ходить, в десять часов возвращаться в общежитие! на провокации не поддаваться, с белоэмигрантами не встречаться ни в коем случае! В дискуссии не встревать, но если навяжут – умело и аргументированно доказывать преимущества социалистического строя! …И вот наш борец… в группе счастливцев прибывает в Париж. И председатель землячества, штатный кадр КГБ, повторяет знакомый инструктаж, ... что изощренный враг притаился за каждым кустом. Что главная задача Франции – завербовать их в свои шпионы и выведать секретные сведения…»* [Анашкина, 2006, с. 88–89]. При этом, в 1960-е Франция была страной, с которой политическое и экономическое сближение СССР шло наиболее интенсивно. Описанные М. Веллером инструктажи по сути совпадают с «Инструкцией перед поездкой за рубеж» В. Высоцкого (1973) о подготовке передового рабочего к выезду за рубеж:

«Я вчера закончил ковку, я два плана залудил
И в загранкомандировку от завода угодил.
Копоть, сажу смыл под душем, съел холодного язя
И инструкцию прослушал, что там можно, что нельзя.
Там у них, пока что, лучше бытово
Так, чтоб я не отчебучил не того
Он мне дал прочесть брошюру, как наказ,
Чтоб не вздумал жить там сдуру, как у нас…
Будут с водкою дебаты, отвечай
“Нет, ребята-демократы, только чай!”
От подарков их сурово отвернись
Мол, “у самих добра такого завались”
Он сказал: “Живя в комфорте, экономь, но не дури
И гляди, не выкинь фортель — с сухомятки не помри…
Но буржуазная зараза там всюду ходит по пятам,
Опасайся пуще глаза ты внебрачных связей там,
Там шпионки с крепким телом, ты их в дверь — они в окно
Говори: “Что с этим делом мы покончили давно!”» [Высоцкий, 2011].

Из воспоминаний актрисы кино Нины Ургант о поездке на МКФ в Венеции в 1969 году: *«Перед поездкой в Италию студия «Ленфильм» заказала мне за свой счёт вечернее платье, а туфли одолжил кто-то из подруг. Специально для поездки я разорилась и купила на всю зарплату симпатичные брючки, но в аэропорту*

цепкий глаз "цензора" усмотрел в моем наряде крамолу. Обнову с меня сняли прямо на вылете! Я испытала жуткое унижение: переодеваться пришлось перед регистрацией билетов за какими-то ящиками. "Советской девушке неприлично лететь в капиталистическую страну в брюках," – выговаривал мне "цензор"» [Анашкина, 2006, с. 89–90; Ургант, 2002]. Вероятно, с точки зрения этого цензора, актриса, в «симпатичных брючках» нарушала принцип коммунистической морали «простота и скромность в общественной и личной жизни» и таким образом разрушала официальный имидж советского человека.

О советской специфике подготовки к турпоездке в капстрану пишет Ю. Поляков в повести «Парижская любовь Кости Гуманкова» о том, как рядовой московский программист вычислительного центра побывал во Франции в 1984 году. Описанные Ю. Поляковым страсти, кипевшие в коллективе ВЦ вокруг покупки выделенной по разнарядке турпутевки, подтверждаются личным опытом автора, работавшей в середине 1980-х в профкоме УАЗ: служащих интересовали путевки в капстраны. Типично и организационное собрание выезжающих с вступительной речью руководителя тургруппы: *«Товарищи! Каждый советский человек, выезжающий за рубеж, – это полпред нашего, советского образа жизни… – …так что прежде всего мы едем в Париж работать!»*. Там же распределили общественные поручения и огласили список разрешенного к вывозу за рубеж. Жена Гуманкова, обобщив все советы и рекомендации знакомых, имевших дело с заграницей, укомплектовала его чемодан с расчетом, чтобы любую потребность вдали от Родины он мог удовлетворить, не потратив 300 франков, какие обещали выдать по прилете в Париж: *«несколько банок консервов, два батона сухой копченой колбасы, три пачки галет, упаковка курино-бульонных кубиков, растворимый кофе, чай, сахар, кипятильник, две бутылки – водка «Сибирская» и коньяк «Аист». Отдельно, в специальном свертке, таилась железная банка черной икры – на продажу… – Не умею… – хныкал я. – Ничего сложного: делай, как все»* [Анашкина, 2006, с. 117–118]. Ключевые фразы «не потратив ни сантима из трехсот франков» и «делай, как все» означают: все франки предназначались на покупку женской дубленки, все эти практики обыденные, массовые.

За границей большинство советских туристов, имея возможность питаться в бистро и кафе (*«Мадам Лану выдала каждому на ужин по 50 франков»*), питалось привезенными продуктами в номере гостиницы: франки экономили для приобретения дефицитных в СССР вещей. Главное было – не раскрыться, чтобы служащие отелей не обнаружили эти хитрые практики экономии: *«Мы со Спецкором отправились в наш номер, вскрыли баночку мясных консервов, порезали колбаски, сырку, вскипятили чай. По ходу дела сосед рассказал мне историю о том, как один наш известный спортивный комментатор в отеле, за рубежом, заткнув раковину соответствующей пробочкой, с помощью кипятильника готовил себе супчик из пакета – и задремал… В результате – грандиозное замыкание и чудовищный штраф»*. Надо было создавать видимость, что на выданные для питания деньги советские туристы питаются в кафе и бистро. Но по разным причинам создать видимость, что советские туристы ведут образ жизни, обычный для путешествующих европейцев среднего класса, удавалось не всегда. Товарищ Буров сообщил туристам: *«раньше принимающая фирма действительно частенько выдавала деньги на ужин и даже на обед, но после того, как в советских тургруппах начались повальные голодные обмороки, эту практику прикрыли»* [Анашкина, 2006, с. 118–119]. Голодные обмороки, скорее всего, можно объяснить тратой всех выданных денег на покупку дефицитных и дорогих в СССР вещей, а тратившие были плохо подготовлены к поездке за границу: привезли с собой мало продуктов.

О гастролях московского Театра Сатиры в Италии: *«в светлые застойные времена»* и об экономии на питании, со свойственной ему иронией, воспоминает М. Ширвиндт. Гастролеров поселили в мотеле под Миланом, где *«царило осеннее безлюдье»*. Сразу заработала кухня ресторана... Анатолий Папанов строго предупредил коллектив: не включать в номерах ведерные кипятильники («киловаттники»), так как эта хитрая практика неоднократно срывала зарубежные гастроли: мощный кипятильник замыкал электрическую сеть любого отеля. Все же *«некоторые буйные головы»* возили «киловаттники» на гастроли из-

за скорости закипания в любой емкости. Но через 6 минут после заселения в номера произошло замыкание электросети, и в мотеле погас свет. *«Свет дали не сразу, потому что, как выяснилось, Соковнин вырубил не только отель, но и всю фазу микрорайона. По возникновении света и некоторой стабилизации настроений те, кто ужинает без подогрева (сыр, хлеб, вода из-под крана), спустились в холл и небрежно раскинулись в креслах, ведя интеллектуальные разговоры о том, кто чего съел. В дверях ресторана стоял весь коллектив заведения, включая поваров, и с ужасом непонимания глядел на проживающих. Как! Ни один из шестидесяти трех гостей, приехав вечером в мотель, расселившись, ... даже не подошел к двери ресторана и бара. «Инопланетяне!» — было написано на лицах служащих. А из-за их спин пахло жареным: что-то готовилось и, судя по всему, сервировалось»* [Ширвиндт]. Здесь советские люди коллективно создавали видимость сытости, загадочной (если не оставлять следов) для служащих отеля. Приведенные примеры питания тайком в номере отеля можно объяснить не только экономией, но и элементарным чувством стыда. Следы питания в номере скрывали (за исключением случайностей). Такую практику, как ни парадоксально, можно объяснить чувством собственного достоинства советских туристов, скрывающих от иностранцев свою ограниченность в средствах.

О том, как делегации историков московского пединститута, приехавшей в 1978 году в ГДР на конференцию, удавалось «капитал приобрести и невинность соблюсти» рассказывает Ю. Поляков в повести «Апофегей»: *«Последний день в Берлине был у них свободный, ... и поэтому Чистяков отпустил молодых ученых отоваривать валюту. Надя растратила свои деньги очень быстро – накупила в дорогом магазине тряпок и косметики себе и мамульку. Валера без лишних мучений вложил весь обмен в сервиз «Мадонна». А вечером стоял в холле гостиницы и памятливым взглядом встречал запыхавшихся, увешанных свертками молодых ученых-историков, опоздавших к урочному времени»* [Поляков, 2019, с. 94–95]. Источник достоверен: писатель Ю. Поляков окончил факультет русского языка и литературы Московского Областного пединститута им. Н. К. Крупской (1971–1976).

Ощущал ли советский человек, выезжающий за границу, что представляет не только себя лично, но и всю страну? Скорее всего – да: или по внутреннему убеждению, или по соображениям возможных неприятных последствий в случае ошибок в поведении. Из воспоминаний кинорежиссера Г. Данелия о поездке на МКФ в 1960 году: *«Стюардесса поинтересовалась, что мы желаем на горячее, курицу или бифштекс? Я заказал бифштекс, а Таланкин курицу. Когда принесли, он спросил: Как ты думаешь, курицу вилкой надо есть или руками? - А бог ее знает. Вилкой, наверно. - Но курица же птица, а птицу едят руками! - Подождем, кто-нибудь начнет есть, и увидишь. Оказалось, что все заказали бифштексы. И Таланкин к курице не притронулся. В самолете было много иностранцев, и он не хотел позорить Родину»* [Анашкина, 2006, с. 89]. Ироничный вывод Г. Данелия «не хотел позорить Родину», не исключает и другую интерпретацию: Игорь Таланкин (режиссер, соавтор Г. Данелия по х/ф «Сережа», получившего приз на Международном смотре фестивальных фильмов в Акапулько-60) не хотел незнанием этикета позорить лично себя.

Как «полпред советского образа жизни», каждый советский турист или командированный должен был проявлять осторожность в своих высказываниях и поступках за границей и нести за них ответственность. Следовать принципу коммунистической морали – «Братская солидарность с трудящимися всех стран, со всеми народами» – надо было также осторожно. О том, как легко было сделать идеологическую ошибку во время прямого общения с зарубежными коллегами, рассказывает Ю. Поляков: в ГДР, на прощальном банкете, организованном хозяевами, Чистяков, молодой руководитель делегации историков – аспирантов и преподавателей московского пединститута, разгоряченный алкоголем, *«вдохновенно и раскованно… заговорил о великой исторической науке, которая не только познает минувшее, ... но и сближает людей и народы, разрушая все стены и преграды меж ними… Выступление Валеры понравилось, ему хлопали…»*. Но в Москве, на парткоме в институте его выступление на банкете было интерпретировано как призыв разрушить Берлинскую стену, защищающую первое немецкое социалистическое государство от посягательств НАТО. Учитывая серьезность выдвинутых обвинений, партком составил комис-

сию для разбирательства. Карьера и репутация Чистякова оказались под серьезной угрозой. Его спасли неформальные связи: близкие отношения с дочерью влиятельного партийного чиновника [Поляков, 2019, с. 95–100].

Как показывают приведенные примеры, специфика *образа жизни* советских туристов и командированных за границей – «создание видимости» – открытой (и вполне искренней) нацеленности на этические и эстетические ценности при скрытом стремлении удовлетворить потребности реального бытия, имея более чем скромные возможности. Как убедительно показал историк М. Лебский, в 1970-х годах, одновременно с советской разновидностью среднего класса, возник советский вариант общества потребления, идеологическую основу для которого заложила Третья программа КПСС (1961). Проигранное мирное соревнование с США не только завело СССР в экономический тупик, но и подорвало его идеологическую основу, сделав главным стержнем жизни миллионов советских людей погоню за новыми потребительскими благами. Вместо создания «нового человека» началось обуржуазивание сознания советского обывателя. Стали формироваться социальные слои с протобуржуазными интересами [Лебский, 2019]. В условиях директивной экономики, приоритетного развития ВПК, тяжелого машиностроения и металлургии, безнадежного отставания легкой и пищевой промышленности, нарастала несбалансированность спроса и предложения. Спрос на потребительские товары хронически опережал предложение, особенно после существенного повышения зарплат рабочим в 1970-е. Поэтому выезжающие за границу, особенно на короткий срок, путем жесткой экономии на питании тратили все свои ограниченные валютные средства, в первую очередь, на модную и качественную одежду, обувь и аксессуары.

Заключение

Изучение темы по аутентичным источникам приводит к выводам: в межкультурных коммуникациях каждый выезжающий за рубеж советский человек (турист, стажер, командированный) действительно, в большей или меньшей степени, представлял *советский образ жизни*. *Советский образ жизни* можно рассматривать и как типичные для советской культуры способ и формы индивидуальной и коллективной жизнедеятельности человека, и как концепт («стратегический замысел»), существовавший в двух дискурсах – идеологическом и повседневном. Соответственно советской культуре, где противоречиво соединялись доминирующая административно-командная и нелегально работающая рыночная экономические системы, *советский образ жизни* большинства субъектов культуры 1960-80-х гг. был по сути двойственным и противоречивым. У большинства субъектов культуры, выезжающих за рубеж в качестве туристов, стажеров и командированных, типичной чертой *образа жизни* было создание видимости выполнения ими официальной миссии советского человека за рубежом, заключавшейся в пропаганде идей социализма и сохранении исключительно положительного образа гражданина СССР (гуманный, честный и правдивый, нравственно чистый, простой и скромный в жизни, не увлекается приобретением вещей и ценностей). Создание видимости советского образа жизни, соответствующего его официальному дискурсу, выявляется в поведенческих практиках как самих выезжающих, так и комиссий по выездам за границу, на этапах отбора кандидатов, подготовки и пребывания за рубежом.

Библиографический список

1. Анашкина Г. П. История и культура России XX века в нравах. Хрестоматия. Ульяновск : УлГТУ, 2006. 171 с.

2. Высоцкий В. Собрание сочинений в одном томе. Москва : Альфа-книга, 2011. 813 с.

3. Данелия Г. Безбилетный пассажир // Дружба народов. 2002. № 11. URL: https://magazines.gorky.media/druzhba/2002/11/bezbiletnyj-passazhir.html (дата обращения: 15.01.2025).

4. КПСС. Съезд XXV. Стенографический отчёт. 1976 г. Т. 1. Москва : Политиздат, 1976. 472 с.

5. Крымская А. С. Советский образ жизни глазами американских стажеров 1950–70-х // Новейшая история России. 2013. № 3 (07). С. 125–139.

6. Лебина Н. Б. Энциклопедия банальностей: Советская повседневность: Контуры, символы, знаки. Санкт-Петербург : Дмитрий Буланин, 2006. 444 с.

7. Лебский М. А. Новый русский капитализм: от зарождения до кризиса (1986–2018 гг.). Москва : ЛЕНАНД, 2019. 200 с.

8. Люди и вещи в советской и постсоветской культуре : сб. ст. / под ред. О. Ечевской. Новосибирск : Новосибирский гос. ун-тет, 2005. 130 с.

9. Морковкин П. Как советские люди ездили за рубеж. URL: https://perito.media/posts/kak-sovetskie-lyudi-ezdili-za-rubezh (дата обращения: 15.01.2025).

10. Орлов И. «Отклонить без объяснений»: партийный контроль за выездом советских граждан за границу // Российская история. 2019. № 5. С. 92–107.

11. Орлов И. Б. Сквозь «железный занавес». Руссо туристо. Советский туризм, 1955–1991 / И. Б. Орлов, А. Д. Попов. 2-е изд. Москва : Высшая школа экономики, 2018. 355 с.

12. Поляков Ю. М. Апофегей: повесть. Москва : АСТ, 2019. 224 с.

13. Попов А. Д. Советский турист за рубежом: миссия, иллюзии, открытия // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского Серия «Исторические науки». 2016. Т. 2 (68), № 4. С. 34–46.

14. Сидорова Г. П. Советский тип хозяйственной культуры повседневности в массовом искусстве 1960–1980-х гг.: ценностный аспект. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. 49 с.

15. Ургант Н. Интервью // Караван истории. 2002. № 12. С. 322–324.

16. Федоров А. В. Тысяча и один самый кассовый советский фильм: мнения кинокритиков и зрителей. Москва : ОД «Информация для всех», 2022. 1196 с.

17. Чистиков А. Н. «Разрешен выезд…»: Деятельность Комиссии по выездам за границу в 1949–1962 гг. // Петербургский исторический журнал. 2017. № 4. С. 100–119.

18. Шевырин С. «Поведение туристов за пределами СССР было скромным. Однако такие туристы как…» // Пермский государственный архив социально-политической истории. URL: https://www.permgaspi.ru/publikatsii/stati/povedenie-turistov-za-predelami-sssr-bylo-skromnym-odnako-takie-turisty-kak.html (дата обращения: 15.12.2024).

19. Ширвиндт А. Склероз, рассеянный по жизни. 2017. URL: https://www.litres.ru/book/aleksandr-shirvindt/skleroz-rasseyannyy-po-zhizni-8439327/chitat-onlayn/ (дата обращения: 15.12.2024).

20. Эванс К. «Советский образ жизни» как образ чувств // Cahiers du monde russe. 2015. № 56/2-3. С. 543–569.

21. Юзефович Г. «Стыдливый консюмеризм»: Потребительский невроз в «потребительском раю» советской Прибалтики // НЛО. 2017. № 1. URL: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/143_nlo_1_2017/article/12363/ (дата обращения: 15.12.2024).

Reference list

1. Anashkina G. P. Istorija i kul'tura Rossii HH veka v nravah. Hrestomatija = History and culture of Russia in the XX century in morals. Anthology. Ul'janovsk : UlGTU, 2006. 171 s.

2. Vysockij V. Sobranie sochinenij v odnom tome = Collected works in one volume. Moskva : Al'fa-kniga, 2011. 813 s.

3. Danelija G. Bezbiletnyj passazhir = Free rider // Druzhba narodov. 2002. № 11. URL: https://magazines.gorky.media/druzhba/2002/11/bezbiletnyj-passazhir.html (data obrashhenija: 15.01.2025).

4. KPSS. S#ezd XXV. Stenograficheskij otchjot. 1976 g. = CPSU. Congress XXV. Verbatim report. 1976. T. 1. Moskva : Politizdat, 1976. 472 s.

5. Krymskaja A. S. Sovetskij obraz zhizni glazami amerikanskih stazherov 1950–70-h = Soviet lifestyle through the eyes of American interns in the 1950-s and 70-s // Novejshaja istorija Rossii. 2013. № 3 (07). S. 125–139.

6. Lebina N. B. Jenciklopedija banal'nostej: Sovetskaja povsednevnost': Kontury, simvoly, znaki = Encyclopedia of banalities: Soviet everyday life: Contours, symbols, signs. Sankt-Peterburg : Dmitrij Bulanin, 2006. 444 s.

7. Lebskij M. A. Novyj russkij kapitalizm: ot zarozhdenija do krizisa (1986–2018 gg.) = New Russian capitalism: from inception to crisis (1986–2018). Moskva : LENAND, 2019. 200 s.

8. Ljudi i veshhi v sovetskoj i postsovetskoj kul'ture = People and things in Soviet and post-Soviet culture : sb. st. / pod red. O. Echevskoj. Novosibirsk : Novosibirskij gos. un-tet, 2005. 130 s.

9. Morkovkin P. Kak sovetskie ljudi ezdili za rubezh = How Soviet people travelled abroad. URL: https://perito.media/posts/kak-sovetskie-lyudi-ezdili-za-rubezh (data obrashhenija: 15.01.2025).

10. Orlov I. «Otklonit' bez ob#jasnenij»: partijnyj kontrol' za vyezdom sovetskih grazhdan za granicu = «Reject without explanation»: party control over travelling of Soviet citizens abroad // Rossijskaja istorija. 2019. № 5. S. 92–107.

11. Orlov I. B. Skvoz' «zheleznyj zanaves». Russo turisto. Sovetskij turizm, 1955–1991 = Through the Iron Curtain. Russo touristo. Soviet tourism, 1955–1991 / I. B. Orlov, A. D. Popov. 2-e izd. Moskva : Vysshaja shkola jekonomiki, 2018. 355 s.

12. Poljakov Ju. M. Apofegej = Apothegeus: povest'. Moskva : AST, 2019. 224 s.

13. Popov A. D. Sovetskij turist za rubezhom: missija, illjuzii, otkrytija = Soviet tourist abroad: mission, illusions, discoveries // Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta im. V. I. Vernadskogo Serija «Istoricheskie nauki». 2016. T. 2 (68), № 4. S. 34–46.

14. Sidorova G. P. Sovetskij tip hozjajstvennoj kul'tury povsednevnosti v massovom iskusstve 1960–1980-h gg.: cennostnyj aspekt = Soviet type of everyday economic culture in mass art of the 1960–1980-s: value aspect. Sankt-Peterburg : RGPU im. A. I. Gercena, 2013. 49 s.

15. Urgant N. Interv'ju = Interview // Karavan istorii. 2002. № 12. S. 322–324.

16. Fedorov A. V. Tysjacha i odin samyj kassovyj sovetskij fil'm: mnenija kinokritikov i zritelej = A thousand and one of the highest grossing Soviet films:

opinions of film critics and viewers. Moskva : OD «Informacija dlja vseh», 2022. 1196 s.

17. Chistikov A. N. «Razreshen vyezd…»: Dejatel'nost' Komissii po vyezdam za granicu v 1949–1962 gg. = «Travel permitted...»: Activity of the Overseas Travel Commission in 1949–1962 // Peterburgskij istoricheskij zhurnal. 2017. № 4. S. 100–119.

18. Shevyrin S. «Povedenie turistov za predelami SSSR bylo skromnym. Odnako takie turisty kak…» = «The behavior of tourists outside the USSR was modest. However, such tourists as...» // Permskij gosudarstvennyj arhiv social'no-politicheskoj istorii. URL: https://www.permgaspi.ru/publikatsii/stati/povedenie-turistov-za-predelami-sssr-bylo-skromnym-odnako-takie-turisty-kak.html (data obrashhenija: 15.12.2024).

19. Shirvindt A. Skleroz, rassejannyj po zhizni. 2017 = Multiple sclerosis. 2017. URL: https://www.litres.ru/book/aleksandr-shirvindt/skleroz-rasseyannyy-po-zhizni-8439327/chitat-onlayn/ (data obrashhenija: 15.12.2024).

20. Jevans K. «Sovetskij obraz zhizni» kak obraz chuvstv = «Soviet way of life» as an image of feelings // Cahiers du monde russe. 2015. № 56/2-3. S. 543–569.

21. Juzefovich G. «Stydlivyj konsjumerizm»: Potrebitel'skij nevroz v «potrebitel'skom raju» sovetskoj Pribaltiki = «Shameful consumerism»: Consumer neurosis in the «consumer paradise» of the Soviet Baltic // NLO. 2017. № 1. URL: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/143_nlo_1_2017/article/12363/ (data obrashhenija: 15.12.2024).

Статья поступила в редакцию 29.11.2024; одобрена после рецензирования 20.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.
The article was submitted 29.11.2024; approved after reviewing 20.12.2024; accepted for publication 23.01.2025.

ЯРОСЛАВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

YAROSLAVL PEDAGOGICAL BULLETIN

Научный журнал

2025 – № 1 (142)

Главный редактор М. В. Груздев

Ответственный редактор М. В. Новиков

Редактор О. В. Поспелова

Текст на иностранном языке печатается в авторской редакции
Переводы на английский язык – Е. В. Мишенькина

Объем 33,5 п. л., 27,69 уч.-изд. л. Формат 60×90/8.
Печать ризографическая. Заказ № 14. Тираж 500 экз.

Дата выхода в свет: 07.03.2025
Цена свободная

Издатель
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского» (ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
Адрес типографии: 150000, г. Ярославль, Которосльная наб., 44